

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postoje pedagogů a rodičů k inkluzivnímu vzdělávání v programu Začít spolu  
Attitude of teachers and parents toward inclusive education at Step by Step  
program

Klára Koníčková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph. D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Postoje pedagogů a rodičů k inkluzivnímu vzdělávání v programu Začít spolu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12. 7. 2019

Velice děkuji PhDr. Janě Poche Kargerové Ph.D. za vstřícný a laskavý přístup, připomínky při odborném vedení diplomové práce i její vyslovenou podporu. Rovněž bych chtěla vyjádřit své poděkování škole, na které byl výzkum realizován i všem respondentům, již se zúčastnili dotazování a pomohli mi tak získat potřebné informace k zpracování této práce.

## **ABSTRAKT**

Tématem diplomové práce je inkluzivní vzdělávání v programu Začít spolu, konkrétně se práce zabývá postoji zúčastněných pedagogů a rodičů k tomuto fenoménu. Teoretická východiska jsou zaměřena na vymezení terminologicky nejasných pojmů inkluze a integrace, nastiňují její historický a legislativní vývoj i cílový záměr a shrnují hlavní komponenty, jež ovlivňují její kvalitní průběh. Část se také zaměřuje na charakteristiku aktérů a zázemí tohoto vzdělávání i na psychologické aspekty, jež ovlivňují postoje jedince. V neposlední řadě je prostor věnován i programu Začít spolu, shrnutí jeho inkluzivních principů a porovnání publikace: Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (2011) s dokumentem Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura, 2012). Cílem práce bylo mapovat postoje některých pedagogů tohoto programu ke společnému vzdělávání a na jedné ukázce vhodné inkluzivní praxe zjistit, zda se hodnotná práce učitele pozitivně promítá do smýšlení rodičů žáků této třídy. K zjištění výsledků bylo použito metody pozorování a dotazníkového šetření. Výsledkem práce jsou předložená stanoviska všech respondentů i doporučení pedagogů k úpravě a realizaci společného vzdělávání. Ukázalo se, že většinové stanovisko zúčastněných pedagogů tohoto programu je pozitivní a pokud je vzdělávání dobře realizováno, má potenciál kladně ovlivnit postoj rodičů k inkluzi vzhledem k této instituci, nikoli však jejich všeobecné přesvědčení o ní.

.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

inkluzivní vzdělávání, postoje, Začít spolu, aktéři, legislativa, Kompetentní učitel 21. století (ISSA), žák se speciálními vzdělávacími potřebami

## **ABSTRACT**

The topic of this graduate thesis is the inclusive education programme Step by Step. More specifically, the work focuses on the attitude of the involved teachers and parents to this phenomenon. The theoretical bases are focused on the definition of the terminologically unclear terms of inclusion and integration, they outline their historical and legislative development as well as the overall intention and summarize the main components which influence its high-quality course. One part of the thesis also focuses on the characteristics of the participants and the base of this education, and also on the psychological aspects influencing the attitude of an individual. Last but not least, the work also deals with the programme Step by Step, with the summary of its inclusive principals and comparison of the publication: *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* (2011) s dokumentem *Profil inkluzivního učitele* (Evropská agentura, 2012). The aim of the work was to map attitudes of several teachers of this programme to the joint education and to find out by using one example of a suitable inclusive practice whether the valuable work of a teacher positively projects into the minds of the parents and pupils of this class. To determine the results, observation method and questionnaires were used. The result of the work are presented statements of all of the respondents and suggestions of the teachers for adjustments and realization of the joint education. It was proved that the majority statement of the participating teachers of this programme is positive and if the education is well realized, it may potentially positively influence the attitude of parents to the inclusive education connected to this institution, however, not the overall belief about it.

## **KEYWORDS**

Inclusive education, attitudes, Step by Step, actors, participants, legislative, ISSA s  
Definition of Quality Pedagogy

## Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	10
1 Inkluze.....	10
1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	10
1.2 Inkluze versus integrace: .....	14
1.3 Historický a legislativní vývoj vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
2 Utváření a transformace postojů .....	19
2.1 Postoje společnosti k lidem se znevýhodněním .....	20
3 Faktory ovlivňující inkluzivní edukaci .....	23
4 Účastníci společného vzdělávání .....	24
4.1 Inkluzivní třída a vyučování.....	24
4.2 Rodiče.....	26
4.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	26
4.3.1 Podpůrná opatření .....	27
4.3.2 Nejčastěji užívaná podpůrná opatření .....	28
4.4 Role pedagoga a vymezení kvality jeho práce .....	29
4.4.1 Profil inkluzivního pedagoga .....	31
5 Porovnání profilu inkluzivního pedagoga s Kompetentním učitelem 21. století.....	32
6 Vzdělávací program Začít spolu .....	34
6.1 Charakteristika vzdělávacího programu .....	34
6.2 Principy inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu.....	35
6.2.1 Centrum aktivit a integrované učení .....	36
6.2.2 Individualizace přístupu a hodnocení.....	36

6.2.3	Konstruktivismus .....	37
6.2.4	Spolupráce mezi školou a rodinou .....	37
7	Závěr teoretické části .....	39
8	Výzkumní šetření .....	42
8.1	Vymezení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek: .....	42
8.2	Metodologie výzkumu a sběru dat .....	43
8.3	Průběh výzkumného šetření: .....	43
8.4	Charakteristika výzkumného vzorku .....	45
8.4.1	Charakteristika školy.....	45
8.4.2	Charakteristika třídy.....	45
8.4.3	Charakteristika rodičů .....	46
8.4.4	Charakteristika zvoleného pedagoga.....	46
8.4.5	Charakteristika zúčastněných učitelů programu Začít spolu .....	47
9	Interpretace výzkumu.....	49
9.1	Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 1 .....	49
	Interpretace dílčí výzkumné otázky č. 1.1 .....	54
9.1.1	Pozitiva a negativa, které učitelé shledávají na inkluzivním vzdělávání .....	54
	Interpretace dílčí výzkumné otázky č. 1.2 .....	56
9.1.2	Doporučení oslovených pedagogů na zefektivnění společného vzdělávání ..	56
9.2	Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 2 .....	60
	Interpretace dílčí výzkumné otázky 2.1 .....	70
9.2.1	Postoje rodičů vybrané školy k inkluzi .....	70
10	Závěr praktické části: .....	79
	Diskuse.....	82
	Závěr .....	84

Seznam použitých zkratek.....	87
Seznam použitých informačních zdrojů.....	88
Seznam příloh.....	94



## Úvod

Tématem diplomové práce je společné, čili inkluzivní vzdělávání. Věnuji se mu především kvůli velké mediální pozornosti, kterou doprovází strach jak pedagogů, tak i veřejnosti z nového a neznámého, a to i přes to, že jeho realizace v zahraničí probíhá již delší dobu. U nás bylo legislativně schváleno novelou školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) a jeho následné vyhlášky č. 27/2016 Sb. Od té doby uplynulo již několik let a obavy veřejnosti stále přetrvávají. K tomu, aby byl její průběh úspěšný, je nutná souhra hned několika faktorů. Jedním z těch klíčových je i role pedagoga a jeho přesvědčení o významu a přínosu této edukace. Z toho důvodu, jsem se rozhodla zabývat inkluzivním vzděláváním právě v programu Začít spolu. Ten již dlouhou dobu představuje demokraticky laděný přístup orientovaný na dítě a prosazuje inkluzivní principy i na našem území. Širším cílem inkluze je především respektující společnost, která přijímá všechny své členy bez rozdílu. Proto se ve své práci konkrétně zabývám postoji učitelů a rodičů. Zajímalo mě, zda může kvalitní práce pedagoga s heterogenním kolektivem a jeho kladné hodnotové přesvědčení pozitivně ovlivnit i stanoviska a smýšlení zákonných zástupců dětí této třídy. Je zřejmé, že se české školství nachází před výzvou a prochází nyní velikými změnami, tudíž jsem se rozhodla zaměřit nejenom na názory učitelů, ale také na jejich doporučení, jež by mohly sloužit jako návod na úspěšnější realizaci vzdělávání žáků se SVP a nadaných.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Hlavním cílem teoretické části je nastínit vývoj inkluzivní edukace a přiblížit její východiska i záměr a popsat, co ovlivňuje postojová přesvědčení jedince. Vzhledem k úmyslu bylo sestaveno několik dalších cílů:

**Cíl č. 1:** Nastínit vývoj a význam společného vzdělávání.

**Cíl č. 2::**Shrnout klíčové faktory efektivní inkluzivní edukace.

**Cíl č. 3::** Popsat jakým způsobem z hlediska psychologie dochází ke změně postojů jedince.

**Cíl č. 4:** Porovnat publikaci Profil inkluzivního učitele s dokumentem Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA.

Druhá, empirická část práce, se konkrétně věnuje právě postojoým stanoviskům pedagogů tohoto programu ke společnému vzdělávání a zpracovává jejich nahlížení na něj. Konkrétně zmiňuje jejich doporučení, jež by dle jejich názoru mohla vést k zefektivnění tohoto vzdělávání a nastiňuje, co shledávají za pozitivní a negativní na tomto procesu. Na základě jednoho příkladu dobré praxe pak ukazuje, zda se kvalitní práce pedagoga, který naplňuje doporučení Evropské agentury na inkluzivního učitele, může pozitivně promítnout i do přesvědčení rodičů dětí, vzdělávaných v této heterogenní třídě. Ke sběru dat bylo užito dotazníkového šetření a metody pozorování.

Hlavními cíli praktického úseku je tedy mapovat postoje pedagogů a rodičů ke společnému vzdělávání, nastínit, jakým způsobem pedagog naplňuje kritéria z oblasti inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty a zjistit, zda se jeho hodnotná práce promítá do přesvědčení zákonných zástupců této třídy.

## Teoretická část

### 1 Inkluze

#### 1.1 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Je velmi pravděpodobné, že jste slovo inkluze někde slyšeli, či jste o inkluzi nebo inkluzivním vzdělávání četli v odborných publikacích či jiných médiích. České i světové školství prochází svojí největší transformací, jako snad nikdy v historii předtím, a spolu se změnami a novými trendy se objevil i pojem Inkluze.

Jelikož je tento termín již několik let atraktivní i pro žurnalisty u nás, objevuje se četně v mnoha publikacích. V pojetí široké, laické veřejnosti tak vzniklo mnoho nejasností vztahujících se k její definici. Ještě dnes, několik let po legislativním zavedení, převládá různorodost ve vymezování tohoto pojmu.

Formulace není jednoduchá ani pro odborníky. I mezi nimi panují jisté neshody a většina z nich na protichůdné či různorodé formulace upozorňuje (Vaďurová, 2009 cit. dle Květoňová, Prouzková 2010). Nejednoznačné je především rozlišení edukačních konceptů integrace a inkluze. Tyto termíny bývají často chybně užívány synonymně.

V současné době je možné zaznamenat tyto tři varianty rozumění pojmu inkluze. V článku z roku 2006 (str.: 1-4), je Hornáková evidovala následovně:

- 1. ztotožňování s integrací, synonymní vztah*
- 2. vylepšená, „optimalizovaná“ integrace*
- 3. nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.*

Lechta (2010) upozorňuje, že inkluze byla jasně a jednoznačně vymezena na Salamanském zasedání v roce 1994, které představovalo jistý mezník pro soudobé tendence i směr společného vzdělávání. Od doby jejího konání se pojetí slova značně zaměnilo a zamlžilo. Dle něho je však její definice, i odlišnost od výrazu integrace, zcela zřejmá. Oba pojmy, inkluze a integrace, se v našem slovníku začaly více vyskytovat již dříve, a to v souvislosti s otevřením prostoru pro uplatňování lidských práv, a se změnou chápání jinakosti, po roce 1989 (Uzlová, 2010). Za hranicemi byly principy i myšlenkové

koncepty společného vzdělávání ověřovány s větším předstihem již řadu let (Mertin, 1995).

Zásadní vliv na inkluzivní vývoj měla organizace UNESCO. Ta se dlouhodobě zasazuje o rovné příležitosti a práva dětí, a pod její záštitou se konala i ona klíčová Salamanská konference. V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (2006) znovu zdůraznila principy rovnoprávnosti, nediskriminace i nárok všech osob na přístupné a rovnocenné vzdělávání. Inkluze je v jejím pojetí proces, který jde v souladu s právy vymezenými v úmluvě, a který vytváří optimální podmínky nejenom pro zapojení všech žáků do hlavního edukačního proudu v místě bydliště, ale také je začleňuje do kulturního a společenského života. Zdůrazňuje, že je nutností škol vnímat tento proces jako samozřejmý a minimalizovat tak exkluzi žáků ze vzdělávání (UNESCO, 2000).

Z pedagogického slovníku se dozvídáme, že inkluzivní vzdělávání je: *„Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je zaměněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str.: 105).

Podle Vosmika nemůže být prozatím o inkluzi v České republice řeč. Stejně jako mnoho dalších autorů upozorňuje na to, že inkluze je cesta a my se nacházíme teprve na jejím začátku. Dodává tedy, že je v rámci legislativy užíváno termínu „společné vzdělávání“, které je pro vymezení situace u nás důslednější. Inkluzi pak definuje jako proces, který podporuje rovné šance dětí na vzdělání a umožňuje participaci každého žáka na jeho procesu. Ideálně v místě bydliště ve škole hlavního vzdělávacího proudu (Vosmik, 2018) a bez ohledu na stupeň postižení (Hájková, Strnadová, 2010). U společného vzdělávání se tedy počítá s heterogenním složením kolektivu, kde se k jinakosti přistupuje jako k vítanému jevu, který obohacuje všechny zúčastněné (Vosmik, 2018). *„V jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci zdravotně postižení i bez postižení, žáci nadaní, cizinci, žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí“* (Vosmik, 2018, str. 10).

Program Začít spolu, který je pro tuto práci stěžejní, a jehož ústředním záměrem je dlouhodobě i inkluzivní vzdělávání, ji definuje jako účast všech dětí v běžné škole bez

ohledu na etnickou a náboženskou příslušnost či úroveň schopností. Pohlíží na každého žáka jako na osobitého a jedinečného, a proto zohledňuje specifika učení u všech, nikoli pouze u dětí se SVP a žáků nadaných. Program vychází z přesvědčení, že: *„Všechny děti mají právo na rovný přístup ke vzdělání a demokratická společnost „počítá“ s aktivní účastí všech svých členů“* (Krejčová, Kargerová, 2003, str. 173).

Slovo inkluze jsme přejali z anglického slova inclusion, které znamená: zahrnutí, začlenění, zařazení či započtení v širším pojetí společnost k celku (Bloemers, 2006). *„Anglický pojem „to be included“ v doslovném překladu znamená „být úplnou součástí“* (Kendíková, 2016, str.:44). Kořeny však nalezneme již v latinském jazyce, kde latinské „inclusio“ v překladu znamená přijetí.

Termín v jeho aktuálním pojetí, jako filosofie, která nyní ovlivňuje euro-americké prostředí a promítá se v programech našich škol, je typický teprve pro poslední dvě desetiletí. Poprvé zazněl na již uvedené Světové konferenci UNESCO o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konané v roce 1994 na Salamance, která podpořila myšlenku inkluzivního vzdělávání pro argumenty, které na ní zazněly (Kendíková, 2016, Farrell, Kershner, Hick 2008). Jednání konané pod heslem „Škola pro všechny“ zdůrazňovalo myšlenku rovnoprávného vzdělání pro každého bez rozdílu: postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika (Kendíková, 2016). Bylo prokázáno, že klasické školy, na nichž se vyučuje v duchu inkluzivní filosofie, jsou nejúčinnějším prostředkem boje proti diskriminačním postojům, naplňují cíle inkluzivní společnosti a jsou efektivnější z hlediska financování (Farrell, Kershner, Hick 2008).

Společnost, která přijímá všechny své členy bez rozdílu, je hlavním cílem inkluze a vychází z práv každého občana definovaných v Listině základních práv a svobod (Müller, 2001). *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“* (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.). Proto je vhodné vnímat současné změny jako naplnění práv každého občana a reflektovat, že je nepřípustné se donekonečna dopouštět dichotomie v edukaci, která s nimi není v souladu. Školský systém by měl zajišťovat rovný přístup ke vzdělávání všem osobám.

Mnozí autoři se problematikou inkluze zabírají obšírněji, nikoli jen ve vztahu inkluzivní edukace. Upozorňují na to, že pojednání o školní inkluzi jsou často vytržena z kontextu a vzdálená hlavnímu cíli. Ten dle nich představuje „inkluzivní kultura“ či „sociální inkluze“ (Andrej Rajský v Lechta ed., 2016). Jejich cílem je takový stav společnosti, kdy jsou všichni občasně uznáváni a respektováni jako rovnoprávní partneři, a kdy je každý jedinec podporován způsobem, který mu umožní plnou účast na životě společnosti i přístup ke všem jejím zdrojům. Těmi se rozumí školství, zaměstnání, bydlení i volný čas (Vosmik, 2018, Müller, 2001). Collet (2018) doplňuje, že jednou z nejsilnějších bariér při vytváření rovných příležitostí dětí se SVP není jejich zdravotní stav, nýbrž předsudky ostatních. Proto je žádoucí se zaměřovat na proměnu obou skupin populace, nejen na jedince se SVP, ale také na intaktní jedince (Müller, 2001). Stav společnosti ve velké míře vystihuje její úroveň a vyspělost (Mertin, 1995). Proto je výzvou současných humanitních věd obnova úcty a respektu k jinakosti. *„Jinakost, odlišnost, různorodost – to jsou termíny, které se v dnešním světě významně podílí na mezilidských vztazích. Tyto pojmy v lidech často vyvolávají projevy odporu, nepřátelství, ale i nedůvěru ke všemu cizímu a strach ze všeho cizího“* (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012, str. 9). Cesta ke změně pojetí tohoto paradigmatu by mohla vést právě přes inkluzivní přístupy, jelikož zprostředkovávají častější kontakt různorodých lidí. Vzájemná interakce umožňuje přehodnotit dosavadní smýšlení a může vést k oboustrannému pochopení i uvědomění, že odlišnost může být zdrojem inspirace a obohacení. Jak uvádí Květoňová, Strnadová a Hájková (2012, str. 10): *„Prvním předpokladem pro odstranění negativních prvků jinakosti je poznání.“*

To, co všechny vyskytující se definice spojuje, je jejich orientace zaměřená na odstranění selektivních struktur a jejich zaměření na vzdělávání všech členů společnosti. Formulace se pak liší především v tom, jakým způsobem dosahují svého záměru, tedy za jakých podmínek a s jakým cílem. Na jedné straně se tak setkáváme s vymezením inkluze v širším pojetí, které počítá s podporou všech žáků a s minimalizací diskriminačních přístupů ve vzdělání i společnosti. Na straně druhé s těmi, jež termín pojímají v omezenějším měřítku, tedy pouze ve vztahu k žákům se SVP (Bartoňová, Vítková, 2018).

## 1.2 Inkluze versus integrace:

Jak již bylo zmíněno, slovo inkluze bývá často zaměňováno a užíváno synonymně se slovem integrace. „*Nerozlišování mezi pojmy inkluze a integrace v současné době nepřímo podporují i legislativní dokumenty, neboť péče o žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, se dle nich realizuje cestou podpůrných opatření, resp. jejich financováním skrze integrace (Bartoňová, Vítková, 2016, str. 17)*“. Častěji užívané a více přesné je však užití pojetí inkluze jako vyššího stupně integrace, vyšší kvality, jak ve své publikaci uvádí Iva Uzlová: „*Inkluze se týká všech žáků nebo studentů, nejen těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, ale zároveň také ostatních lidí - rodičů, učitelů, poradenských pracovníků, asistentů... Zatímco při integraci se zaměřujeme na potřeby jedince se znevýhodněním, které se snažíme naplnit např. dílčí změnou prostředí, speciální intervencí nebo speciálním vzdělávacím programem pro žáka s postižením, pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy*“ (Uzlová, 2010, str. 18).

Hájková a Strnadová (2010, str. 13) pak vymezují vztah mezi slovy takto: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyděluující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.*“

Termínový chaos byl také způsoben tím, že každý z pojmů byl užíván v jinou dobu. Dalo by se říci, že integrace předcházela inkluzi a byla jakým si předstupněm její realizace. „*Můžeme konstatovat, že proklamace vztahující se ke konceptu integrace jsou charakteristické zejména pro osmdesátá léta 20. století, pro diskuzi o inkluzi jsou však typická devadesátá léta 20. století, ale zejména začátek 21. století.*“ (2016, Lechta, str.: 36)

Jedním z hlavních rozdílů je především to, že inkluze zahrnuje širší skupinu populace, nikoli jen děti s postižením či narušením, na něž cílí především integrace, ale také děti jiných národností, ras, jazykových původů, děti nadané, sociálně upozaděné apod. „*Principální rozdíl je také v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením (speciální i běžné školy), ale v rámci inkluze by každá škola měla být*

*připravena přijmout všechny děti (proto teze „škola pro všechny“). Inkluzivní trend usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů (two-track approach) „normálního“ a „speciálního“ školství a chce vytvářet pouze jediný: při začlenění má škola vytvořit podmínky pro edukaci všech žáků bez jakéhokoli rozdílu.“ (Lechta, 2016, str.:37). Další odlišností je změna paradigmatu. Zatímco při integraci jde o snahu v co největší míře zapojit děti s postižením do edukačního procesu, inkluze, v pojetí teze „škola pro všechny“, pracuje s heterogenní třídou jako se samozřejmostí. Inkluzivní školy pojmají odlišnosti dětí jako vítané rozmanitosti a počítají s tím, že každé dítě je originální a jedinečné, má své osobité vlastnosti i schopnosti a individuální potřeby a náležitě to zohledňují. Inkluze odlišnosti nejen respektuje, ale také je vnímá jako velkou výhodu, kdy dochází k vzájemnému obohacování všech zúčastněných. Rozdíl je také možné vymezit dle proměnné. Integrace počítá s tím, že se žák přizpůsobí škole, zatímco inkluzivní škola se přizpůsobuje žákovi. „Při integraci se očekává, že žák se přizpůsobí edukačnímu systému, zatímco při inkluzi se očekává, že edukační systém se (za účelem respektování lidské rozmanitosti) přizpůsobí všem žákům“ (Recommendation, 2013, 2016, Lechta). Lechta (2016, str: 38) dodává, že „metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout“.*

Je zřejmé, že se tyto termíny v mnoha ohledech liší. Především v tom koho zahrnují, u koho očekávají změnu, i v časovém horizontu užívání. Slova tedy mají různý význam a není vhodné je užívat synonymně. Jejich rozlišování umožní lépe nazývat současný stav, tedy míru či stupeň vývoje. Inkluzivní edukace, ve vztahu ke zmíněným aspektům, představuje vyšší kvalitu, jelikož pojmá vzdělávání všech žáků jako proces samozřejmý a zohledňuje potřeby každého jedince, zatímco integrace představuje jakýsi její předstupeň, přípravnou etapu.

### **1.3 Historický a legislativní vývoj vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami**

Inkluzivní, čili společné vzdělávání, které se promítá v legislativních dokumentech mnoha zemí a opírá se o úmluvy a deklarace, především pak o Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod OSN z roku 1948 a Úmluvu OSN o právech dítěte z roku 1989, nebylo vždy samozřejmostí (MŠMT, společné vzdělávání). Ještě v roce 1948 dle zákona č.



95/1948 Sb., Ústavodárného shromáždění o základní úpravě jednotného školství, byli jedinci s těžkým postižením vyčleňováni ze vzdělávacího systému na základě tehdejšího přesvědčení společnosti, že jsou nevzdělatelní (Müller, 2001).

Po řadu let u nás fungoval systém speciálního vzdělávání, který značně segregoval žáky se SVP, jelikož jejich edukace probíhala výlučně v prostředí speciálních škol, center a ústavů. Ty u nás hojně vznikaly především v závěru minulého a v počátcích tohoto století, kdy si společnost uvědomila nutnost založení institucí, jež by dětem se SVP zajišťovaly právo na vzdělání, které jim bylo deklarováno ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod OSN z roku 1948 (především pak práva všech občanů na vzdělání, článek 26). Tyto instituce začaly poskytovat vzdělání dětem se SVP, které byly hlavním vzdělávacím proudem po dlouhou dobu odmítány. Otázkou v té době ještě nebylo, jak a jakou formou tyto žáky nejefektivněji vzdělávat, nýbrž zda vůbec (Müller, 2001).

Další posun byl spojen se vnikem a rozvojem nové pedagogické disciplíny, speciální pedagogiky. Její zakladatelé zastávali názor, že právě koncentrace a separace dětí nenaplňujících dobovou definici zdraví zajišťuje nejlepší průběh jejich edukace. Vznikalo tak mnoho speciálně-pedagogických metod, forem a postupů, pomocí kterých se dle dobového přesvědčení nejlépe realizovalo právo dětí se SVP na vzdělání. Česká republika se tak stala zemí s duálním systémem školství, zčásti i vlivem společensko-politických poměrů před rokem 1989 (Müller, 2001), které neumožňovaly pronikání informací a nových poznatků vědních oborů.

Ani takto vybudované školství však nedokázalo poskytnout a zajistit právo na vzdělání opravdu všech dětí, často z něho byly vyčleňovány děti, které měly tzv. těžší stupeň postižení. Těmto osobám byla většinou ponechána jen základní práva a odebrána odpovědnost. Často byly umísťovány do ústavů, kde byly separovány natolik, že je bylo zřídka kdy vidět na veřejnosti (Lang, Berberichová, 1998). Další úskalí představoval „systém evidence“ těchto žáků, který byl sestavován na základě povinnosti lékařů informovat orgány státní správy o výskytu dítěte se zdravotním postižením. Neobjektivní diagnóza tak znemožnila některým dětem docházet do škol, či do oddělených tříd zařazovala žáky, kteří do ní nepatřili. *„Nepřirozenou segregací obou skupin občanů,*

*zdravých i s postižením, byl prohlubován pocit vzájemné odtažitosti a nepochopení“* (Müller, 2001, str.: 23).

Teprve v období mezi lety 1973-1989 u nás bylo možné mimořádně zaznamenat začlenění těchto dětí do běžných škol. Většinou se tak stalo na přání rodičů, kteří museli spoléhat na libovůli školy, jež žáka přijala. Rozhodně se však nejednalo a integraci či inkluzi v dnešním pojetí. Očekávalo se, že se žák přizpůsobí podmínkám a nastavení školy, nikoli, že škola vyhoví a dopomůže změnou jemu (Müller, 2001). V tomto období už se ve světě postupně začaly objevovat integrativní myšlenky. První změnu přinesl vznik zákona Education for All Handicapped Children Act v USA v roce 1975, který výrazně zlepšil přístup k dětem se SVP. Zákon garantoval zlepšení způsobu diagnostiky těchto dětí, deklaroval vhodnější, individualizované podmínky jejich edukace. Zároveň zaručil každému dítěti právo na bezplatné, veřejné vzdělání a doporučil žáky zařazovat do minimálně omezujícího prostředí, tedy mezi intaktní vrstevníky. Průlomový byl zákon známý pod zkratkou IDEA, Individuals with Disabilities Education Act, který vyžadoval, aby všechny školy přizpůsobily podmínky, postupy a opatření výuky v takové míře, která každému postiženému žákovi umožní vzdělání v běžné třídě (Lang, Berberichová, 1998). U nás byl však vývoj těchto myšlenek zbrzděn vlivem politické situace (Uzlová, 2010).

Změna nastala až po Sametové revoluci, kdy se prostor otevřel demokratickým hodnotám a principům. *„Rok 1989 znamenal silný impuls pro rozvoj školské péče o postižené děti a žáky“* (Mertin, 1995). Začaly k nám pronikat myšlenky i přístupy, které se již po delší dobu rozvíjely v zahraničí, díky čemuž se pozvolně proměňoval i přístup ke vzdělání dětí se SVP i k pojetí edukace celkově. Rodiče se začali více zasazovat o práva svých dětí, avšak k tomu, aby změny zasáhly širší celek, byla nutná spolupráce lidí z více sfér. Především pak politiků, jež by změny podpořili legislativně a ekonomů, kteří by zvýšili finanční normativ na vzdělávání těchto dětí (Mertin, 1995). V roce 1991 lehce prolomila zažitá stereotypy v přístupu k dětem se SVP vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb.: O základní škole, která umožnila přijímání těchto dětí do speciálních tříd v běžných školách. Dle jejího znění: *„může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro sluchově postižené žáky, zrakově postižené žáky, tělesně postižené žáky, mentálně postižené žáky, žáky s vadami řeči“* (Müller, 2001, str. 26). Vedle těchto speciálních tříd ještě fungovaly tzv. třídy

specializované, do kterých docházeli žáci se specifickými vývojovými poruchami učení. I přes tuto nedostačující legislativní, personální, organizační i metodickou podporu pozvolna rostl počet žáků se SVP vzdělávaných v tzv. hlavním vzdělávacím proudu (Michalík, 2015).

První český zákon, který na našem území podporoval integrativní začleňování žáků, byl přijat v roce 2005. Jednalo se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který zároveň upravil termín užívaný ve vztahu k integrovaným žákům, „*zákon platný do té doby (č. 29/1984 Sb.) ještě v roce 2004 používal u vybraných skupin žáků termíny „nemohou se vzdělávat ani ve zvláštní škole apod.“*“ (Michalík, 2015, str. 16). Zastaralý a nevhodný výraz byl nahrazen novým pojmem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmi se dle § 16, zákona č.561/2004Sb., rozumí žáci, kteří mají zdravotní postižení či zdravotní nebo sociální znevýhodnění. Zákon nadále ukládal, že vzdělávání těchto žáků má naplňovat jejich právo na vzdělání „*pomocí specifických forem a metod*“ (Michalík, 2015, str.: 16). Ty byly konkretizovány ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Od roku 2016 ji nahrazuje vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která detailněji ošetřuje jejich vzdělávání, především pak upravením a formulací pravidel pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu i podáním základních informací vztahujících se k činnosti asistenta pedagoga a zavádění podpůrných opatření. Nově ustanovená doporučení a opatření by do budoucna měla zkvalitnit průběh integrace i inkluze (Slowík, 2016). Významnou roli v posunu vzdělávání dětí se SVP sehrály také četné ratifikace úmluv, především pak Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Tato úmluva nezakládá žádná nová práva, nýbrž jen vyžaduje a vyzývá k jejich dodržování, jelikož ty byly stanoveny v již dosavadně vydaných úmluvách (Bartoňová, Vítková et. al., 2010).

Edukace osob se SVP i jejich celkové postavení v právech a společnosti se u nás pozvolna mění a vyvíjí kladným směrem. Legislativa v sobě začíná odrážet již ověřené zahraniční postupy a myšlenky. Poslední dokument, který v oblasti podpory těchto osob vstoupil v platnost pod záštitou Vládního výboru pro zdravotně postižené občany a

Národní radou osob se zdravotním postižením ČR, je Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020 (Slowík, 2016). V něm se již silněji promítají faktory podporující inkluzivní vzdělávání.

Několikaleté legislativní proměny vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání ukazují, že nynější změny nepředstavují unáhlený postup, jenž by byl prosazován „přes noc“, nýbrž jim předcházela dlouhý vývoj. Legislativa mnohým školám umožnila realizovat to, co už činily bez zákonné podpory předtím. Aktuální snahou je tedy promítnout zahraničně prověřené myšlenky společné edukace do vzdělávacího systému České republiky, naplnit tak právo každého jedince na edukaci a podpořit školské instituce během jejich realizace.

## **2 Utváření a transformace postojů**

Nadcházející řádky nastiňují, jakým způsobem z psychologického hlediska dochází ke vzniku i změně postojů. Jelikož se nejedná o rychlý či jednoduchý proces, nelze ani nyní očekávat okamžitý zvrat ve změně společenského paradigmatu, které bylo po mnoho let jiné. Proměna je podmíněna mnoha faktory, ale je možná i u těch relativně stálých stanovisek, záleží však jakým způsobem je jí docilováno. Aktuálně zaváděné legislativní změny mají tedy potenciál proměnit smýšlení veřejnosti a pedagogů ke společenskému vzdělávání, jelikož dle mnohých autorů právě sociální kontakt a setkávání s „odlišností“ může postupně ovlivnit pohled lidí na ni.

Postoj je přesvědčení jedince, který zastává určité stanovisko k situaci nebo problému na základě předchozích zkušeností, charakterových dispozic, potřeb a zájmů, ovlivněných socio-kulturním zázemím. Jeho obecný význam spočívá v ekonomizaci chování, jelikož jedinec není nucen neustále improvizovat v opakujících se interakcích s osobami, předměty a situacemi (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018). V psychologické literatuře je definován jako: „*sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama*“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 442).

Na jejich utváření se podílí mnoho faktorů, jako je rozsah zkušeností, přijímání informací od jiných osob, stupeň uspokojení potřeb, zvnitřnění skupinových norem i osobnostní charakterové rysy. Některé z nich přejímáme již v „hotové podobě“. To jsou především postoje převzaté působením výchovných vlivů, tedy imitací rodičů, prarodičů,

učitelů či vychovatelů a jiných emočně blízkých osob, jež zasahují do výchovy jedince v průběhu jeho vývoje. Jiné se utvářejí pod vlivem působení skupinových norem či po traumatickém prožitku. Některé postoje mohou zůstat po celý život neměnné a relativně stálé - jedná se především o ty, které vnikají během procesu sociálního učení. Avšak i ty mohou za určitých podmínek podléhat změnám. Je však velice důležité, jakým způsobem je toho docilováno. Výzkumy prokazují, že při prosazování změn u postojů z negativního nahlížení na pozitivní, či naopak, musí být „výchozí“ postoj jedince nejprve neutralizován, jinak může dojít k ještě silnějšímu utvrzení v postoji prvotním, čemuž se říká "bumerangový efekt". Další faktory, jež ovlivňují změnu postoje, jsou například: extrémnost postoje, složitost postoje, názorový soulad s emočně blízkými osobami, intelekt člověka a jeho flexibilita v přijímání nových poznatků (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018). Carl Iver Hovland, Irving Janis a Harold Kelley ve své publikaci *Communication and persuasion; psychological studies of opinion change* (1953) tvrdí, že proces transformace postojů je podobný tomu při učení. Změna postoje je tedy za určitých podmínek možná, jelikož se ho jedinec může naučit (přeučit) pokud je pozorný, informaci porozumí a přijatou zprávu akceptuje.

## **2.1 Postoje společnosti k lidem se znevýhodněním**

Jak uvádí Pipeková, Vítková et al. (2014, str.: 7) „*Inkluzivní postoj spočívá v přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni.*“ Mnozí autoři ve shodě píší, že příroda každého obdařila jiným nadáním, zjevem či rozumem, a není tedy možné, aby si lidé byli rovni po této biologické stránce. Každý je jinak jedinečný, něčím odlišný. Je však reálné, aby všichni lidé měli stejná práva a byli tzv. rovnoprávní (Müller, 2001, Tuláček, 1992). Jde tedy o prosazování rovnosti legislativní a především rovnosti hodnoty lidského bytí.

Přehled charakteristických projevů postojů intaktní populace k lidem se SVP byl již zčásti nastíněn v předchozí kapitole vztahující se k vývoji jejich vzdělávání. Již z ní lze vyvozovat, že chování k lidem s postižením vždy nebylo respektující a v souladu s jejich právy. Autorky Pipeková, Vítková et al. (2014, str.: 59) uvádějí, že „*lidský život a lidská důstojnost byly po staletí ignorovány a porušovány a v tomto porušování se pokračuje dodnes.*“

Vnímání jinakosti bylo, a stále je, značně složité. V historii se můžeme setkávat s různými stanovisky lidí k jinakosti, odlišnosti či ojedinělosti, často se k ní však lidé stavěli nedůvěřivě až nepřátelsky. Mylné myšlenky nerovnocennosti lidských bytostí byly dokonce často zneužívány v argumentaci při ospravedlnění diskriminace některých osob, což kdysi vyústilo až v otroctví. Specifický je v této oblasti přístup k lidem s postižením. Ještě dnes jsou často stavěni do role pacienta, což je typické pro přetrvávající medicinizaci. Je však nutné reflektovat, že ani tento přístup není správný, a to hned z mnoha hledisek. Zaprvé nevyhovuje mezinárodně uznávané definici zdraví světové organizace WHO (1980), která jej formuluje jako: „*stav úplné tělesné, psychické a sociální pohody.*“ Zadruhé je role pacienta spojená s omezením některých práv a svobod. Dalším důvodem nevhodnosti užívání pojmu je fakt, že člověk, který je nemocný, nenaplnuje stanovené vymezení zdraví, se svůj „nežádoucí stav“ snaží odstraňovat. Oproti tomu člověk, který má trvalé postižení, změnu ani uzdravení neočekává, situace je pro něj neměnná. Přesto však počítá s tím, že svůj život prožije plnohodnotně a kvalitně (Slowík, 2016).

Již ze zmíněných důvodů je velice důležité podporovat legislativní prosazování lidských práv v zákonech a úmluvách, prohlubovat informovanost veřejnosti o konkrétních znevýhodněních, vyhýbat se jejich nevhodnému označování a zprostředkovávat jejich vzájemný kontakt. Strach lidí často vychází z jejich nejistoty, jelikož nevědí, jakým způsobem s člověkem s postižením komunikovat, jak se k němu chovat (Slowík, 2016). Většinová společnost neustále věří mnohým dlouho tradovaným a silně zažitým mýtům. Ty se negativně promítají v náhledu intaktních jedinců na osoby se SVP (Slowík, 2016). Strach z neznámého je natolik silný, že vyvolává projevy odporu a odmítání (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012).

Zkoumání postojů většinové společnosti k lidem s postižením je již delší dobu v oblasti zájmu humanitních věd. V této oblasti proběhlo již četné množství výzkumů, které se zabývaly vztahem intaktní populace k lidem s postižením. Zájem o toto téma poukazuje na atraktivitu a důležitost těchto šetření, které většinou podtrhují klíčový význam postojů ve vztahu k sociální integraci, čili společenskému začlenění a participaci těchto lidí na běžném životě (Pipeková, Vítková et al., 2014). Jak uvádí F. G. Bowe (1978, str.:8): „*bariéry na úrovni postojů jsou jednou z šesti klíčových oblastí, které způsobují*

*marginalizaci osob s postižením, a to vedle bariér v oblasti architektury, vzdělávání, práva, zaměstnávání a soukromého života. “*

Postojové přesvědčení veřejnosti hraje v otázce integrace a inkluze významnou roli. Již proto se v literatuře často setkáváme se souslovím „sociální inkluze“ či „inkluzivní kultura“. Jejich vizí je taková společnost, která odlišnost respektuje a přijímá. Někteří autoři upozorňují na problém odtržení nynějších postupů inkluzivního vzdělávání od původní myšlenky a cíle, čili právě od vize respektující a bezpředsudkové společnosti. *„Inkluzivní edukace má koncepční i praktický význam pouze tehdy, pokud je nedílnou součástí „inkluzivní kultury“, v celé šíři a hloubce tohoto výrazu“* (Andrej Rajský v Lechta ed., 2016, str. 64). Právě z těchto závažných důvodů je důležité prohlubovat znalost populace o lidech se SVP, zprostředkovávat setkávání obou skupin a prohlubovat vzájemné porozumění, které by vedlo k uvědomění, že není nutné se obávat jinakosti, dokonce naopak. *„Poznat jiné, znamená pokusit se pochopit, čím pro mě může být přínosné a co já mohu naopak jemu dát“* (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012, str. 10). Tato formulace vystihuje jeden aspekt inkluzivního přístupu, který je fenoménem dnešní doby a jehož cílem je právě i změna postojů veřejnosti k lidem se SVP.

Jak deklarují autorky Hájková a Strnadová (2010, str. 65): *„Postoje získáváme v průběhu života, a to vzděláním, sledováním veřejného mínění a sociálního kontaktu. Dosáhnout dlouhodobé změny postojů je tedy možné prostřednictvím vzdělání a sociálních kontaktů. Jinými slovy, čím více jsou žáci a studenti vystavováni interakci s vrstevníky se speciálními vzdělávacími potřebami, tím větší je šance pozitivně ovlivnit jejich postoje k osobám s těmito potřebami obecně.“*

Prozatím jsou však postoje veřejnosti k inkluzivní edukaci spíše negativní. Dle Pančochy a Slepíčkové (v publikaci Bartoňová, Vítková, 2015, str. 25) jsou *„politické a legislativní změny, které mají za cíl odstraňovat selektivitu vzdělávacího systému, v přímém rozporu s názory veřejnosti.“*

Avšak na základě shrnutí předchozích informací ohledně proměny postojů i tvrzení o vlivu vzdělání, veřejného mínění i sociálního kontaktu na proměnu postojů, by se dalo předpokládat, že se smýšlení žáků, případně i veřejnosti, (a prvotně rodičů dětí vzdělávaných v heterogenním kolektivu) o osobách se SVP bude pozvolna proměňovat

pozitivnějším směrem. Důležitým faktorem je však způsob realizace inkluzivního vzdělávání. Kladné změny mohou nastat pouze tehdy, kdy bude realizováno vhodným a citlivým způsobem. Z toho důvodu jsou nadcházející stránky věnovány aspektům, které tento způsob edukace ovlivňují.

### 3 Faktory ovlivňující inkluzivní edukaci

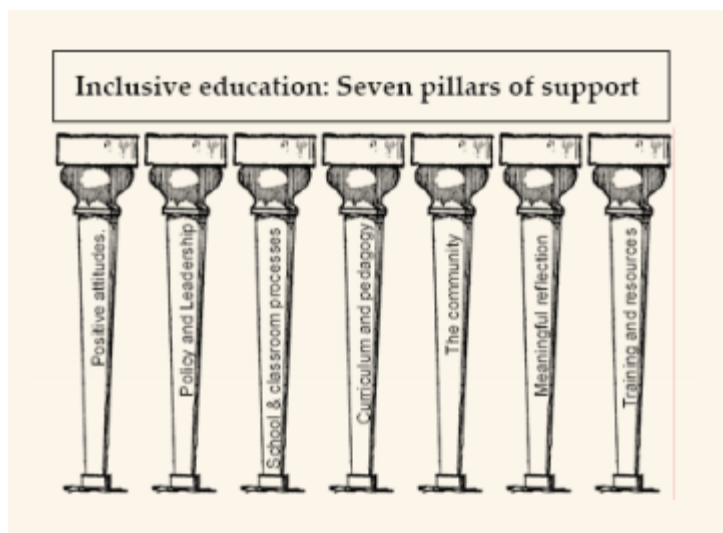
V současné době již v ČR probíhá vzdělávání žáků se SVP v běžných školách. K jejich efektivní edukaci i celkové úspěšnosti procesu inkluze, je nutná funkční součinnost mnoha faktorů, jež její kvalitu a průběh podmiňují. Těchto komponent není málo a každý autor uvádí trochu jiný výčet. V mnohém jsou si však podobné. Anderliková (2014, str.:67-73) například podmiňuje zdárnou inkluzi požadavkům „*na politiku, zařízení, pedagogy, asistenty, sociální služby a na širší sociální prostředí*“. Uvádí, že základem úspěchu je především pozitivní spolupráce mezi zúčastněnými osobami, primárně pak mezi pedagogy a rodiči. V případě, že se partnerství projeví jako nefunkční, z jedné strany se vyskytne nepochopení či nedůvěra, je pro dobro věci lepší kooperaci ukončit. Ve shodě o těchto podmínkách píšou i ostatní autoři. Slowík (2016) mezi důležitými faktory uvádí například zázemí školy, především její vstřícné a přijímající klima, nebo potřebné zřízení bezbariérových podmínek. Dále zmiňuje význam kladných postojů i odborných kompetencí učitelů a patřičnou spolupráci školy a ŠPZ (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogického centra) i rodinou žáka. Za podstatnou považuje také okolnost přijetí, a to jak ze strany učitele, tak ze strany spolužáků, jejich rodičů i celkové komunity, která musí být přesvědčena o vhodnosti inkluzivního vzdělávání. Klíčovou roli dle něho také sehrává míra podpory žáka a její kvalita, tedy asistence pedagoga, úprava obsahu, hodnocení a organizace vzdělávání, viz.: podpůrná opatření.

O tom jak podpořit společné vzdělávání píše i Loreman (2007), který sepsal sedm pilířů úspěšného inkluzivního zázemí. Klíčové faktory efektivity dle něho tví v „*rozvoji pozitivních postojů, podporující politice legislativě i vedení, školních a třídních procesech opírajících se o výzkumy, flexibilitě vzdělávacího programu, zapojení komunity do života školy, důsledné a smysluplné reflexi učitele a v jeho vzdělávání i v odborné přípravě a tréninku.*“ Loreman nadále dodává, a na obrázku se sedmi pilíři podporující jeden společný



zároveň evokuje, že úspěšná realizace společného vzdělávání je možná pouze tehdy, pokud jsou efektivně realizovány všechny uvedené podpůrné části.

Obrázek 1



Obr. 1. „Inkluzivní vzdělávání: sedm pilířů podpory“ (Loreman, 2007, str.:24)

## 4 Účastníci společného vzdělávání

Jak již bylo uvedeno, na edukačním procesu se podílí mnoho faktorů i osob a je nutná jejich součinnost. Jedná se především o interakci mezi pedagogy, žáky se SVP, asistenty pedagoga, zákonnými zástupci žáka (rodiči) a dalšími pedagogickými pracovníky, včetně pracovníků ŠPZ. Některým z nich budou věnovány následující kapitoly.

### 4.1 Inkluzivní třída a vyučování

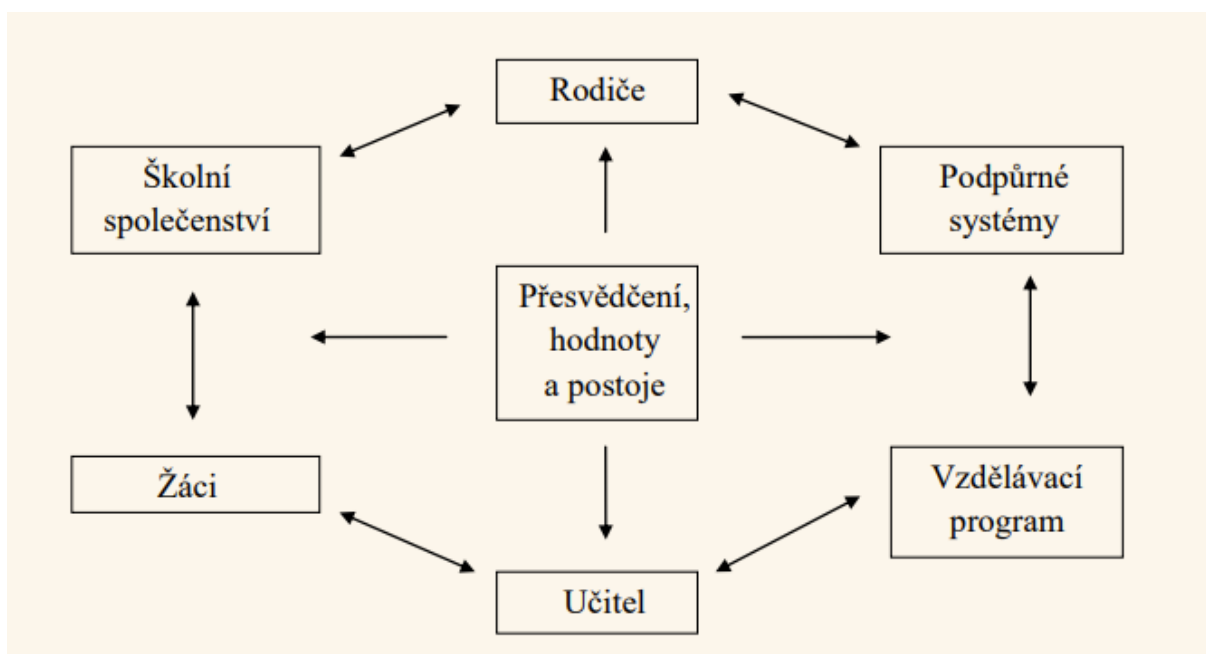
Základem inkluzivní třídy je heterogenní složení kolektivu, v němž se vzdělávají žáci se SVP, a ve kterém se oceňuje jedinečnost a osobitost každého z nich. Tato pospolitost umožňuje spolupráci všech členů, čímž zprostředkovává vhled do myšlení druhého a vytváří podmínky pro rozvoj akceptace rozdílů mezi jejími aktéry (Lang, Berberichová, 1998). Každý žák, který do třídy přichází, je osobitý, různorodost se může projevit v jeho aktuálním vývoji (odlišné vstupní situace do procesu učení), jazyce, náboženství, kultuře či dispozicích (Hájková, Strnadová, 2010). Pojímání třídy v tomto duchu je jedním ze zásadních principů inkluzivní edukace.

Bartoňová a Vítková (2018) dodávají, že efektivní strategie řízení třídy jsou důležité pro vytvoření vhodného třídního klimatu, tedy klidného a bezpečného prostředí, které je charakteristické účinnou interakcí a vztahy mezi vrstevníky navzájem, ale i mezi dospělými a žáky. Dalším důležitým faktorem je brání zřetele na „základní lidské potřeby“ u všech žáků, jimi Lang a Berberichová (1998, str.: 36) rozumí: „*pocit sounáležitosti, svobody, radosti, bezpečnosti a úcty*.“ Mezi tzv. inkluzivní hodnoty třídy patří i snaha a přesvědčení učitele, které zdůrazňuje, že každý žák kolektivu dosahuje svého osobního maxima (Adamus, 2015).

Vzdělávání v inkluzivní třídě má svá specifika a je nutné, aby jim učitel přizpůsoboval metody výuky i svůj přístup. To by se mělo promítnout v mnoha oblastech pedagogického procesu. Jendou z činností učitele v takto uzpůsobené třídě je také dohlížení na aplikaci podpůrných opatření, viz.: kapitola o podpůrných opatřeních (Felcmanová, 2015).

Na procesech inkluzivní třídy se podílí mnoho osob, jež spolu vstupují do vzájemných vztahů tvořených mnoha faktory a podmínkami. Ty názorně vyobrazuje následující obrázek:

Obrázek 2



Obr. 1 „Vlivy působící v inkluzivní třídě“ (Lang, Berberichová, 1998, str.: 32)

## 4.2 Rodiče

Rodiče se největší měrou podílejí na výchově svých dětí a jsou osobami, jež s nimi tráví nejvíce času a dobře je znají. Proto je v současné době snahou škol kooperovat s rodinami žáků co nejvíce. Tento model, který je dnes trendem, nezahrnuje pouze rodiče, ale také sourozence a prarodiče, jelikož jejich účast na výchovně vzdělávacím procesu je považována za klíčovou (Hájková, Strnadová 2010). Anderliková (2011) píše, že inkluze je úspěšná pouze tehdy, když všichni zúčastnění aktéři tvoří tým, včetně rodičů žáka, jelikož ti povětšinou mají největší zájem o jeho vzdělání a znají ho nejlépe. K tomu, aby byla inkluze úspěšná, je nutná úzká a efektivní komunikace mezi rodinou a školou. Ta je dle Adamuse (2015, str.:30) *„důležitá při plánování cílů a strategie výuky, domácích i školních podpůrných opatření i způsobu hodnocení žáků.“*

## 4.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak již bylo uvedeno, společné vzdělávání počítá s účastí všech členů společnosti na edukačním procesu. Každý jedinec má právo na vzdělání a demokraticky nastavená společnost by všem žákům měla umožnit vhodnou formou rovné podmínky pro vzdělání, tedy i žákům se SVP a žákům nadaným. Pojem speciální vzdělávací potřeby se poprvé objevil v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který v § 16 konkrétněji vymezuje, že: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (zákon č. 561/2004 Sb.). Jak vyplývá ze samotného slovního spojení, je nyní aktuálnější vycházet spíše ze specifík každého žáka a hovořit o potřebných úpravách podmínek, jež by zajistily efektivnější vzdělávání jedince, než o druhu znevýhodnění (Vosmik, 2018). Dříve jsme se v legislativě a literatuře setkávali s nevhodnou klasifikací těchto žáků dle konkrétního druhu postižení či znevýhodnění. Toto členění, vycházející z diagnózy jedince, bylo velice všeobecné a nepřesné, jelikož se opíralo pouze o tři kategorie, tzv. pracovalo s pojmy „zdravotní postižení“, „zdravotní znevýhodnění“ či „sociální znevýhodnění“ (Lechta ed., 2016). V současné době je snahou tyto žáky vzdělávat v běžných školách. K tomu, aby byla jejich edukace v největší možné míře úspěšná, je užíváno podpůrných opatření. Ta jsou

přizpůsobována každému žákovi i situaci a školám mohou ve značné míře pomoci. Užívání terminologie stupňů podpory by do budoucna mohlo napomoci vytěsnění doposud nemístně užívaných pojmů spojených s kategorizací žáků se SVP. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

#### **4.3.1 Podpůrná opatření**

Pojem podpůrná opatření je nový legislativní termín, který se poprvé objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ten ustanovil, že právo na podpůrná opatření má každý žák se SVP, jenž je objektivně potřebuje k překonání jistých neovlivnitelných překážek ve vzdělávání. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Jejich nynější podoba vychází z novely školského zákona č.82/2015 Sb., především z její vyhlášky č. 27/2016 Sb., která stanovuje pět stupňů podpůrných opatření dle pedagogické, organizační či finanční náročnosti. Klíčovou změnou zákona a vyhlášky je, že škola může uplatnit opatření prvního stupně bez součinnosti školského poradenského zařízení (Kendíková, 2016). Cílem zjednodušení je poukázat na jistou nutnost individualizace výuky u těchto žáků a zároveň ponechat větší iniciativu pedagogům, kteří na základě častého styku s žákem a své profesionálnosti, mohou sami nalézat vhodná řešení v úpravách metod a hodnocení. Pokud škola po šesti měsících vyhodnotí podpůrná opatření prvního stupně jako nedostačující, obrátí se na školské poradenské zařízení. Ta vykonávají diagnostiku žáka, na jejímž základě vyhodnotí potřebnou hloubku a intenzitu podpory, čili určí, zda je účelné poskytnout vyšší stupeň opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Druhý až pátý stupeň podpory je tedy možné realizovat pouze s ustanovením školského pedagogického zařízení a písemným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo jeho zákonného zástupce (Kendíková, 2016). V případě, že ani po vysvětlení stanovisek rodič nesouhlasí s navrhovaným poskytnutím určitého stupně opatření, může se vůči němu vymezit a podat revizi, stejně tak může učinit i škola. Výsledky budou následně do 60 dnů přezkoumány revizní instancí (MŠMT, podpůrná opatření). Podle individuálních potřeb žáka lze kombinovat i opatření více stupňů, důležité je, aby odpovídaly charakteru jeho obtíží. Jejich užívání a realizace je pak v rukou pedagogických pracovníků (Lechta ed., 2016). Současná podpůrná opatření se promítají v několika oblastech, např.

v metodách a obsahu výuky, hodnocení, v personální podpoře, snížení počtu žáků ve třídách či sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Vždy záleží na stanovení nutné míry pomoci (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

#### **4.3.2 Nejčastěji užívaná podpůrná opatření**

Mezi nejčastěji užívaná opatření patří například i nové zajištění, tzv. plán pedagogické podpory (září, 2016). Ten škola může realizovat i bez doporučení školského poradenského zařízení a vytváří ho žákovi, u něhož předpokládá, že nebude dostatečné pouze zohlednit jeho individuální vzdělávací potřeby. Sestavený dokument například vymezuje obtíže žáka a jeho SVP, stanovuje podpůrná opatření prvního stupně, cíle podpory i popis způsobu, jakým bude naplnění plánu zhodnocováno. Školská instituce se sestaveným plánem řídí a průběžně vyhodnocuje, zda je efektivní. Nejpozději do tří měsíců od jeho aplikace vyhodnotí, zda je jeho realizace účinná a v případě, že tomu tak není je doporučováno se obrátit na školské poradenské zařízení, které poskytne další návrhy. Plán pedagogické podpory může poradenským centřům sloužit jako informační materiál, který zaznamenává, co bylo během vzdělávání žáka účinné, a co nikoli. Tím pádem může velmi napomoci při vyvozování dalších vhodných opatření (Kendíková, 2018, vyhláška č. 27/2016 Sb.). Hojně aplikované opatření také představuje individuální vzdělávací plán. Jedná se o podporu 2. - 5. stupně, škola tedy při jeho tvorbě vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Plán je sestaven v souladu se vzdělávacím programem školy a konkrétně upravuje některé jeho složky s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka. Například upravuje obsah vzdělávání, metody a formy výuky i časové rozvržení edukace. Důležitou roli hraje také asistent pedagoga, který představuje pomocnou ruku pro učitele a poskytuje podporu žákům se SVP se snahou posílit jejich co největší možnou míru autonomie. Jeho přítomnost pedagogovi usnadňuje organizaci edukace. Školy také hodně zařazující opatření vztahující se k hodnocení žáka. V současné době mohou volit mezi hodnocením klasifikačním a slovním, důležité je, aby byla jeho forma vymezena ve školním vzdělávacím plánu. Je obecně známé, že slovní hodnocení je méně stresující a lépe se pomocí něho formulují posuny žáky i směr, kterým by se měl nadále ubírat, aby dosáhl zlepšení (Kendíková, 2018). Kompletní podobu všech podpůrných opatření

naleznete v příloze č. 1, vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

#### 4.4 Role pedagoga a vymezení kvality jeho práce

Role pedagoga ve vzdělávacím procesu je bezesporu klíčová (Bartoňová, Vítková et. al., 2010). Právě on ovlivňuje, zda bude vzdělávání žáků úspěšné či nikoli. „*Lze předpokládat, že profesně lépe disponovaný učitel zajistí pro své žáky i lepší vzdělávací kvalitu vyučování a učení*“ (Janík et. al., 2013, str.:9). Z těchto důvodů je podpora kvality pedagogů v popředí evropské vzdělávací politiky i v centru pozornosti pedagogických výzkumů (Tomková a kol., 2012).

V nich i v četném množství dalších publikací se můžeme setkávat s mnoha definicemi a vymezeními kvalitního pedagoga, které jsou formulovány různorodě, jelikož snahy o jeho definici dlouhodobě provázejí pedagogický proces a zároveň neustále vstupují do konfrontace s novými inovacemi, požadavky i dynamickými změnami společnosti, ale v mnohém opět nalézáme shody.

Někteří autoři předpoklady takového učitele vymezují pomocí profesních kompetencí (Bartoňová, Vítková, et. al., 2017). Ty z pohledu pedagogických věd představují: „*soubor vědomostí a dovedností, které vytvářejí způsobilost pro výkon určité profese*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 101). Jedná se tedy o multidimenzionální složku jistých dispozic, která je předpokladem úspěšného vyučování. Bartoňová a Vítková (2017) je formulují jako profesní znalosti z oboru, motivaci, autoregulaci i přesvědčení, hodnoty a stanovené cíle. Za základní předpoklad kvalitní práce učitele považují znalosti. Ty rozdělují na odborné, jimiž rozumí zvládnutí učební látky, a odborně didaktické, které vyplývají přímo z jeho činnosti a vyžadují znalosti z pedagogiky a psychologie. Tedy takové dovednosti, jež mu umožní vytvářet optimální učební situace, sestavovat výuku s ohledem na potřeby žáky, profesionálně jednat či efektivně motivovat žáky a poskytovat jim zpětnou vazbu (Bartoňová, Vítková, 2018). Důležitá je také motivace učitele k jeho profesi. Kunter (2011) uvádí, že v několika výzkumech vyšlo najevo, že pedagogičtí pracovníci volí svoji profesi více na základě vnitřní motivace, tedy na základě zájmu, kvůli prožitku z učení a práce s dětmi či kvůli touze učinit přínos společnosti. Dodává, že učitelé volící práci na základě této motivace jsou úspěšnější.

V odborných studiích se vedle sousloví profesní kompetence setkáváme i s pojmem model kvalitního či efektivního učitele, který formuluje téměř identické oblasti. Většina studií mezi stěžejními znaky hodnotného pedagoga uvádí podobné znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty i osobnostní vlastnosti. Z oblasti znalostí se jedná především o vědomosti odborné, pedagogicko-psychologické, didaktické a oblast všeobecného přehledu. Sféra zaměřená na postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti lehce koresponduje s kompetencí motivace, v mnoha vymezeních se objevuje vliv nadšení učitele, oddanosti profesi či víra v to, že všichni žáci mohou jistých podmínek prožít úspěch. Nadále sem spadají jisté vlastnosti jako empatie, cit pro spravedlivé jednání, důslednost, tvořivost, flexibilita či pravidelná sebereflexe (Tomková a kol., 2012). Dovednosti jsou vztahovány povětšinou ke „komunikaci a interakci, sociálnímu klimatu, vyučovací strategii a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráci s kolegy a rodiči, reflexi výuky a sebereflexe“ (Tomková a kol., 2012, str.:6). Jimi se již dříve a hlouběji zabýval Kyriacou (1991), který na základě výzkumů a běžné praxe učitelů sestavil několik klíčových dovedností učitele. Vymezil dovednosti plánovací, tedy takový um pedagoga, který mu umožní vhodně pracovat s časem a efektivně sestavovat vyučovací hodinu, která je v souladu s kurikulem a stanoveného cíle dosahuje patřičnou strategií v návaznosti na předchozí i budoucí hodinu. Dovednosti řídicí a realizační, které zajišťují efektivní komunikaci mezi pedagogem a dítětem. Konkrétněji se jedná například o zohlednění potřeb žáků a budování výuky v souladu s nimi, volení vhodných strategií, podnětů a pomůcek či poskytnutí prostoru pro vyjádření názoru. Další zdatnost se týká vytváření příznivého klimatu a řádu ve třídě. Vhodně disponovaný učitel by měl žáky motivovat a podporovat je k učení, dávat jim najevo vysoká pozitivní očekávání, budovat jejich kladné sebeurčení a poskytovat jim podnětnou zpětnou vazbu. Poslední z nich vztahuje k reflexi vlastní práce, kdy se předpokládá, že učitel vyhodnocuje účinnost své práce, užití metody, efektivitu, zapojení žáků a vzděláním doplňuje oblasti, ve kterých shledává nedostatky (Kyriacou, 1991). Jeho práce dokazuje, že snahy o definování kvalitního pedagoga trvají již delší dobu i nyní na nich můžeme proměnu vzhledem k nynějším potřebám společnosti. Jak uvádí Bartoňová a Vítková (2018, str.: 45): „Profesní obraz učitele se v průběhu poslední doby značně změnil.“ Na učitele už není nahlíženo čistě jen jako na odborníka, nýbrž jako osobu, která

*má poznatky i ze sféry psychologické, pedagogické, diagnostické, sociální, speciálně pedagogické... a je schopný mezioborově pracovat v multiprofesionálním týmu.*

Tyto změny s sebou přinášejí velkou výzvu nejen pro učitele, ale i pro pedagogy pregraduálního studia. Ve snaze pomoci právě jim vydala Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání publikaci Profil inkluzivního učitele, která zachycuje jisté hodnotové vymezení budoucího efektivního učitele (Evropská agentura, 2012).

#### **4.4.1 Profil inkluzivního pedagoga**

Vzdělávání založené na inkluzivních hodnotách má svá specifika a se změnou pohledu na výchovu se mění i postavení učitelů ve vzdělávacím procesu (Lechta, ed., 2016). V posledních desetiletích došlo ve vzdělávání žáků se SVP k velkým legislativním změnám (Bartoňová, Vítková, 2013), které kladou nároky i na změnu vzdělávání pedagogů. Bez aktivní angažovanosti učitelů nelze očekávat ani pozitivní výsledky u zaváděných reforem a inovací (Průcha, 2002). Podobně deklaruje i Bílá kniha (2001, str.:43) „*Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků.*“

Z výše zmíněných důvodů, které deklarují klíčovou roli učitele ve vztahu ke školským změnám, byla Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání sestavena publikace Profil inkluzivního pedagoga (2012), která je určena především vzdělávatelům budoucích pedagogů. Ta pomocí několika hodnotových pilířů definuje doporučení vztahující se k účinné inkluzivní edukaci. Rady se konkrétně vztahují k profesnímu rozvoji pedagogů, jejich osobnímu růstu, ke spolupráci aktérů vzdělávání i k úspěšné podpoře všech žáků za podmínek respektování jejich diverzity. Jednotlivá doporučení jsou vymezena vzhledem ke kompetencím učitele, tedy v požadavcích na jeho postoje, vědomosti a dovednosti (Evropská agentura, 2012).

Definovaný, inkluzivní pedagog, tedy pojímá odlišnost žáků jako přínos pro vzdělávání a užívá diverzity každého z nich jako zdroj poznání a obohacení třídního kolektivu. Uvědomuje si, že všichni mají právo na vzdělání a vnímá inkluzivní edukaci jako danou společenskou reformu. Ví, že je založena na rovnosti všech osob, lidských právech a demokratických principech. Uvědomuje si, že pouze přístup ke vzdělání v hlavním proudu nestačí, a proto smysluplně a adekvátně zapojuje všechny děti do



činností třídy i výukových aktivit. Tímto způsobem nepřistupuje pouze k žákům se SVP, nýbrž ke každému účastníkovi pedagogického procesu. Reflektuje, že se svým postojem, přístupem, i očekáváním, ve velké míře podílí na výsledném úspěchu žáka. Proto se snaží maximálně rozvinout potenciál každého a stimuluje studijní kapacitu po stránce akademické, praktické, emoční i sociální, stejně jako podporuje žákovu nezávislost, autonomii i kladné sebeurčení. Ke každému žákovi přistupuje empaticky, podporuje pozitivní sociální vztahy a jde sám příkladem. Studijní proces pojímá jako sociální aktivitu a podporuje rozvoj komunikačních dovedností. Vědomě se vyhýbá nevhodné terminologii, má zvnitřněné důsledky užívání některých termínů, které kategorizují, nálepkují a označují žáky, a vztahují se k jejich diverzně. Dodržuje etiku svého povolání a neporušuje důvěrnost některých informací. Je pro něj důležitý faktor spolupráce, a to jak s rodinou žáka, tak s řadou dalších odborníků. Disponuje schopností kriticky myslet, dokáže s nadhledem posuzovat své postoje i hodnotové vyznání a vnímá jejich dopady na edukaci. Chápe nynější proměny vzdělávání a uvědomuje si jejich proměnnost, vývoj a historický kontext. Zodpovědně přistupuje ke svému profesnímu rozvoji a přebírá za něj zodpovědnost (Evropská agentura, 2012).

## **5 Porovnání profilu inkluzivního pedagoga s Kompetentním učitelem**

### **21. století**

Stanovený profil ve velké míře koresponduje s dokumentem Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011), který definuje kritéria v oblastech: *„komunikace, rodina a komunikace, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, plánování a hodnocení, výchovně vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj“* (Kargerová a kol., 2011).

Shodu dokumentů nalezneme v chápání odlišnosti i v přístupu k edukaci všech žáků na základě demokratických hodnot, zajištění rovného přístupu ke vzdělání i v podpoře kvalitní komunikace mezi rodinami a žáky založené na spolupráci a partnerském vztahu. Oba dokumenty tedy poskytují doporučení pro pedagogy, jež by učila společnou edukaci efektivnější. Kargerová (2011) tyto rady formuluje pomocí kritérií a indikátorů. Publikace poskytuje velmi konkrétní vymezení, aby každému pedagogovi posloužila jako reflektující materiál. Již z toho důvodu je součástí publikace pozorovací arch, kde si pedagog může

zaznamenat míru naplnění určité oblasti. Evropská agentura (2012) definuje doporučení v hodnotových pilířích, které jsou provázány na klíčové kompetence učitele, a to konkrétně na jeho postoje, vědomosti a dovednosti. Publikace jsou tedy odlišně zpracovány, ale jejich hlavní myšlenky jsou stejné, každá je jen představuje jiným způsobem.

Kapitola vztahující se k respektování hodnoty a diverzity žáků z publikace Profil inkluzivního učitele se v mnoha bodech schází s oblastí Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty z Kompetentního učitele 21. století. V obou je nastíněno, že se inkluzivní přístup vztahuje ke všem dětem. „*Inkluzivní vzdělávání je přístup ke všem žákům a nelze je vztahovat pouze k žákům, kteří mají odlišné potřeby a mohou být skupinou ohroženou v přístupu ke vzdělávání*“ (Evropská agentura, 2012, str.: str.:13). Stejně tvrdí i Kargerová (2011, str.:20), která píše: „*Všechny děti mají právo na rovný přístup ke vzdělání a demokratický společenost počítá s aktivní účastí všech svých členů.*“ V profilu inkluzivního pedagoga je v uvedené kapitole nadále zmíněno, že učitel s žáky, rodiči i s užívanou terminologií jedná v souladu s etickými pravidly. Tento faktor se promítá ve všech oblastech publikace Kompetentní učitel 21. století a stejně je přístupováno i k diverzitě žáka. S odlišností Profil inkluzivního pedagoga pracuje jako se zdrojem obohacení. Totožně uvádí i Kargerová (2011, str.:23), která konkretizuje, že „*učitel oceňuje rozmanitost, která existuje ve třídě mezi dětmi a rodinami v rámci komunity a snaží se ji do výuky začlenit.*“ A následně i vymezuje, jakými aktivitami je toho dosahováno. Jedná se především o projevení zájmu o život v rodinkách, propojení školního života s mimoškolním, přizváním rodin k účasti na jeho dění, vytváření podnětné prostředí, ve kterém jsou žáci vedeni ke kritickému myšlení, aby samy byly schopni vyhodnocovat negativně zažité stereotypy a přemýšlet o jedinečnosti každého jedince.

Část věnovaná podpoře všech žáků (Evropská agentura, 2012) se zabývá stimulací každého žáka a vychází z předpokladu, že je každý žák po stránce vědomostní, sociální, praktické a emocionální rozvíjen do svého maxima a to pomocí individuálního vzdělávacího plánu a přístupu učitele. Učení pojímá jako sociální aktivitu, při které je kladen důraz na podporu autonomie a sebeurčení každého jedince. To vše se objevuje i u Kargerové (2011) téměř ve všech kapitolách. Projevy vstřícného přístupu, který podporuje rozvoj každého dítěte individuálním způsobem do jeho maximální možné míry, se

promítají v oblasti komunikace, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, hodnocení a plánování, výchovné a vzdělávací strategie i učební prostředí.

Stejné hodnoty a přístupy jsou formulovány i v oblasti rodina a spolupráce (Kargerová a kol., 2011) a v pilíři spolupráce (Evropská agentura, 2012). Oba dokumenty pojmají součinnost rodiny i dalšími členy se školou za velice důležitou. Důraz kladou na interakci v respektujícím přístupu opírající se o přesvědčení jejího pozitivního vlivu na edukaci žáků.

Posledním pilířem stanoveným pilířem Evropské agentury je osobní profesní rozvoj. Ten se nejvíce podobá oblasti profesního rozvoje Kompetentního učitele 21. Století. Zde je oběma dokumenty za klíčové vnímáno celoživotní vzdělávání pedagoga i jeho reflektující přístup ke své práci. Totožně oba dokumenty uvádějí, že by měl učitel zodpovídat za svůj profesní růst i svá rozhodnutí, jež se promítají do procesu výuky.

Obě publikace se tedy shodují v mnoha bodech, myšlenkách, přístupech i strategiích výuky. Rozdílnost nalezneme v tom, že každý z nich byl koncipován s jiným cílem a pro jinou cílovou skupinu. Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, vymezuje doporučení konkrétněji, což je dáno jeho ústředním záměrem. „*Hlavním smyslem tohoto dokumentu je umožnit učitelům snáze a průběžně vyhodnocovat svoji práci podle jasně daných kritérií, získat konkrétní zpětnou vazbu...*“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 2) Tento dokument tedy slouží jako návod, „vodítko“, učitelům a umožňuje mu zkvalitňovat jeho práci a podporovat jeho seberozvoj. Zatímco Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura, 2012) si jako svoji cílovou skupinu stanovil vzdělavatele vysokých škol. Tedy osoby, které nejvíce ovlivňují edukaci budoucích pedagogických pracovníků a mohou tak příznivě ovlivnit průběh inkluzivního vzdělávání v nadcházejících letech. „*Profil byl vytvořen, aby sloužil jako návod pro koncipování a zavádění programů pregraduálního vzdělávání učitelů.*“ (Evropská agentura, 2012, str.: 9)

## **6 Vzdělávací program Začít spolu**

### **6.1 Charakteristika vzdělávacího programu**

Program Začít spolu představuje otevřený systém, který díky své flexibilitě umožňuje každé škole a učitelům přizpůsobit jeho konkrétní podobu daným zvyklostem

země, tedy se zřetelem ke kultuře, tradicím, zvykům, vzdělávacímu systému i faktickým potřebám žáků. V současné době je realizován ve 30 zemích světa a mezi nimi i v České republice (Kargerová, Krejčová, 2003). Program se zrodil ve snaze podpořit demokratické hodnoty i vývoj tohoto smýšlení v posttotalitních zemích východního bloku. Zakladatelé se při tvorbě programu opírali o osvědčené myšlenky i zkušenosti reformní pedagogiky, především pak učení J. Á. Komenského a Marie Montessoriové, které propojili s poznatky moderní pedagogické a psychologické vědy (Babanová, Škardová, 2018).

Na našem území začaly vznikat mateřské školy s tímto programem od roku 1994 a školy základní od roku 1996. Nyní se tomu děje pod záštitou nestátní neziskové organizace Step by Step ČR, o. s., která se již dlouhodobě zasazuje o vyšší efektivitu vzdělávání i prosazování humanistických a demokratických principů. Program, který je vystavěný na těchto hodnotách, představuje proinkluzivní prostředí již *„od začátku své existence“* (Babanová, Škardová, 2018, str.: 7). Jeho filosofií je pedagogický přístup orientovaný na dítě, který zdůrazňuje individuální postoj ke každému žákovi (Kargerová, Krejčová, 2003). V jeho pojetí je tedy ke každému jedinci přistupováno jako k jedinečné osobnosti, mající své osobité zájmy, schopnosti, potřeby i styl učení. A to ve snaze rozvinout každé dítě do jeho maxima. Individualizace je v rámci programu pojímána ve vztahu ke každému, nikoli jen k žákům se SVP (Kargerová, Krejčová, 2003).

## **6.2 Principy inkluzivního vzdělávání v programu Začít spolu**

Předchozí řádky již nasvědčují tomu, že program Začít spolu představuje komplexní systém, který svými demokratickými hodnotami i přístupy ke vzdělávání podporuje rozvoj každého žáka. Snahy, směr i filosofii programu dokládá již zmíněná publikace: Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA, která velice jasně a srozumitelně formuluje požadavky na kvalitu práce učitelů, konkrétně na jejich postoje, strategie i dovednosti. Pedagogové tohoto programu mají tedy k dispozici materiální podporu ke své práci, která jim umožňuje reflektovat výuku v mnohých oblastech. Jednou z nich je i Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, ta definuje kritérium, že *„učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby“* (Kargerová a kol., 2011, str. 21).

### 6.2.1 Centrum aktivit a integrované učení

Vzdělávání tohoto programu má ještě další specifika. Jedním z nich je i podpora integrované tematické výuky pomocí center aktivit. Jedná se pravděpodobně o první odlišnost, kterou byste zaznamenali po vstupu do třídy, jelikož se promítá v jejím uspořádání. Centra aktivit představují jakési tematicky členěné pracovní koutky, které jsou bohatě vybaveny materiály, a které stimulují žákovu aktivitu i jeho činnostním učení (Kargerová, Krejčová, 2003). V takto uspořádaném zázemí je poskytnuto více prostoru pro kooperaci žáků a vzájemné učení. Zároveň učitelé umožňují vytvářet úkoly různé náročnosti, které jsou každému „šity na míru“ a zohledňují styly učení jednotlivých žáků (Babanová, Škardová, 2018). Integrovaná tematická metoda pak obrazně představuje splynutí všech předmětů v jeden celek, kdy hodiny nejsou členěny dle krátkých učebních předmětů, nýbrž splývají v jeden tematický celek. Výhody této výuky spočívají především v tom, že se děti učí myslet více komplexně, hlouběji a v souvislostech (Kargerová, Krejčová, 2003)

### 6.2.2 Individualizace přístupu a hodnocení

Jak již bylo nastíněno, individualizace z pohledu tohoto programu nepředstavuje pouze přístup k dětem se SVP, jak je tomu povětšinou běžné, nýbrž zohledňuje přesvědčení, že *„každá lidská bytost je jedinečná“* (Kargerová, Krejčová, 2003, str.: 27). *„Jedinečnost každého dítěte je určena: věkem, pohlavím, potřebami, temperamentem, schopnostmi, stylem učení, zájmy, rodinným prostředím a jejich očekáváním“* (Kargerová, Krejčová, 2003, str.:28). Při vytváření vhodných aktivit se vychází se dvou hledisek, a to se zřetelem k poznatkům z ontogenetických věd a věkové přiměřenosti žáků a vzhledem k jejich osobnostním dispozicím (Kargerová, Krejčová, 2003). Cílem je tedy podpořit potenciál každého žáka, aby se mohl rozvíjet v co největší možné míře. A to pomocí široké nabídky materiálů, uzpůsobením úkolů a možností volby. Žák se tak tedy podílí na svém učebním procesu a sám se rozhoduje, jakým způsobem bude pracovat, například i tím, zda si zvolí lehčí úkol, který vyřeší sám, či za dopomoci jiné osoby vyřeší ten, který pro něj představuje osobní výzvu (Babanová, Škardová, 2018).

Další pro-inkluzivně laděný princip programu, představuje hodnocení, jehož snahou je posuzovat každého žáka vzhledem k jeho vlastnímu posunu. Je formulované jako rada,

zpětná vazba, která je pozitivně laděna a žáka motivuje k jeho růstu. Cílem je také vést žáka k autonomii v tomto procesu, aby sám dokázal reflektovat svoji činnost. Proto jsou žáci motivováni k tomu, aby si své cíle stanovovali samostatně a podíleli se tak na sestavování svého individuálního vzdělávacího plánu (Krejčová, Kargerová, 2003)

### **6.2.3 Konstruktivismus**

Pedagogický konstruktivismus vychází z předpokladu, že děti již nějaké poznatky, informace či přímou zkušenost s tématem, se kterým se ve škole setkávají, mají. Své nové vědomosti si tedy konstruují samy a na výstavbě dalšího poznání se podílejí, nejsou pouze pasivními příjemci (Kargerová, Krejčová, 2003). Důležitou roli v tomto procesu má pedagog, který se odklání od role hlavního aktéra „vůdce“ vzdělávání a přiklání se k roli pomocníka, partnera, poradce a průvodce, který dětem usnadňuje a vypomáhá se vzděláváním. Jeho role spočívá i v kladení otázek, jelikož pomocí nich může povzbuzovat duševní činnost dětí, které pak aktivně přemýšlejí, přehodnocují a vyvozují poznatky.

### **6.2.4 Spolupráce mezi školou a rodinou**

Velice důležitým faktorem je také kooperace rodiny a školy. Rodiče dětí mají možnost se spolupodílet na rozhodování ohledně vzdělávání svého dítěte, již proto jsou s učiteli, řiditeli i ostatními pracovníky v osobním kontaktu. Program Začít spolu rodiče považuje za rovnocenné partnery učitelů a poskytuje jim různé možnosti k zapojení do školního života (Kargerová, Krejčová, 2003). Spolupráce mezi školou a rodinou je jednou z popsanych oblastí publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011). Učitelé tak mají jasně definováno, jakým způsobem mohou rodiče zapojovat do vzdělávání i jak s nimi komunikovat. Pedagog tohoto programu umožňuje zákonným zástupcům spolurozhodovat o věcech, jež souvisejí s životem třídy a vybízí rodiče, aby se do školního života zapojovali a vstupovali do vyučování. Využívá každé příležitosti, kdy může někdo z nich přizvat, aby svým povoláním, zkušeností, zájmem či kulturní odlišností, obohatil dění třídy. V komunikaci s rodiči volí takový jazyk, kterému rozumí i rodičovská veřejnost a pomocí různých forem je pravidelně spravuje o dění školní instituce i vzdělávacích pokrocích dětí. Při poskytování hodnocení učitel zdůrazňuje silné stránky žáka a užívá k tomu jeho portfolia, hodnotících archů i vlastního hodnocení. S rodiči pravidelně komunikuje formálně i osobně a projevuje zájem o jejich

dítě. Snaží se získat více informací o jeho zálibách, zájmech a okolnostech, které ovlivňují jeho život. Vždy ale dbá na etická pravidla a zachovává důvěrnost zjištěných informací o rodinách a dětech. Záměrně také vytváří příležitosti, kdy se mohou setkávat všichni rodiče navzájem a vytváří tak propojenou komunitu, z níž čerpá podněty do výuky (Kargerová a kol., 2011).

## 7 Závěr teoretické části

Inkluzivní vzdělávání je stále velmi aktuální a diskutované téma. Je cílem, cestou i snahou současné vzdělávací politiky pracovat na jeho efektivní realizaci. Úsilím legislativních změn bylo znovu poukázat na právo všech jedinců na vzdělání a upozornit na několikaleté opomíjení lidských práv ve vztahu k některým členům společnosti.

První oddíl teoretické části se zabývá vymezením nejasného pojmu inkluzivní a integrativní edukace a upozorňuje na jejich časté zaměňování. Věnuje se i tématu inkluze v širším měřítku, čili ve vztahu k jejímu hlavnímu cíli, inkluzivní společnosti. Z dlouhého legislativního vývoje je zřejmé, že inkluze není trend, který by se prosadil ze dne na den, nýbrž se jedná o dlouholeté úsilí a snahy o prosazování práv každého jedince, a to nejen na vzdělání, ale také na kulturní či pracovní zapojení. Soudobý vývoj naznačuje, že se u nás situace pozvolna kladně vyvíjí po vzoru edukačně vyspělých zahraničních zemí, což se prozatím z větší části promítá jen v zákonech, nikoli ve smýšlení občanů.

Druhá kapitola poukazuje na soudobé výzkumy, které dochází k závěru, že jsou postoje veřejnosti ke společnému vzdělávání spíše negativní. Stanoviska mnohých jedinců mají v procesu inkluze vskutku klíčovou roli. A právě proto je jejich zkoumání již delší dobu v zájmu humanitních věd, které se zasazují o znovuoobnovení lidskosti. Collet (2018) například uvedl, že jednou z nejsilnějších překážek v rovné účasti dětí se SVP na vzdělání nejsou jejich zdravotní bariéry, nýbrž postoje okolí. Změnit některé zažitě stereotypy a názory není jednoduché. Ty, které si jedinec vytvoří již v útlém dětství, se mění opravdu složitě. Přesto je jejich proměna možná. Jednu z takových možností uvádí i Hájková a Strnadová (2012), když tvrdí, že je reálné dosáhnout změny stanoviska na základě vzdělání a sociálního kontaktu. Dalo by se tedy předpokládat, že pokud bude společné vzdělání uchopeno vhodně, budou se postupně naplňovat nejenom školní cíle inkluze, nýbrž i ty společenské.

Třetí kapitola je věnována právě faktorům, jež ovlivňují kvalitní a efektivní průběh společného vzdělávání. Této tematice se již věnovalo nesčetné množství autorů. Shodně dodávají, že nutné je naplnit jisté „předpoklady“, které se vztahují k politickým, legislativním, postojovým či organizačním změnám. Pouze za jejich součinnosti může být společné vzdělávání efektivní.



Čtvrtá část se tedy hlouběji zaměřuje na aktéry společného vzdělávání, jež mohou svými postoji a přístupy jeho podobu ve velké míře ovlivňovat, tedy žákům se SVP a žákům nadaným, pedagogům a rodičům. Klíčová je především role učitele, jelikož je v jeho rukách, aby patřičně aplikoval nynější podpůrná opatření, která dopomáhají náležité edukaci žáků. Tato část nadále zpracovává jejich nynější legislativní podobu a hlouběji popisuje ty, které školy užívají nejčastěji. Těmi jsou konkrétně individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, využití služeb asistenta pedagoga či uzpůsobené hodnocení. Podpůrná opatření prvního stupně mohou vzdělávací instituce aplikovat bez součinnosti ŠPZ, což naznačuje, že je snahou legislativy poskytnout jim i jistou míru autonomie a zároveň nastínit, že určitý rozsah individualizace je vhodný u všech žáků (Kendíková, 2018, Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Nadcházející úsek práce porovnává dvě publikace, a to Profil inkluzivního učitele, vydaný Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání, s dokumentem Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA. Obě díla si za cíl kladla podobné cíle a poskytují doporučení a návod, jak lépe uchopit společné vzdělávání. Rozdílné je jen jejich zpracování a cílová skupina. Profil inkluzivního učitele je primárně určen osobám, jež ovlivňují vzdělávání budoucích pedagogů, zatímco Kompetentní učitel 21. století je koncipován jako příručka učitelům do praxe, které zároveň slouží jako reflektivní materiál, jenž umožňuje průběžné vyhodnocování vlastní práce. Z toho důvodu je jeho součástí i záznamový arch a celý dokument je o poznání konkrétnější. Lze tvrdit, že obě publikace ve velké míře korespondují v mnoha faktorech. Díky tomu má učitel programu Začít spolu jasně definovaný směr i obsah kvalitně orientované práce (Kargerová a kol., 2011, Evropská agentura, 2012).

Poslední část je věnována právě programu Začít spolu, který již několik let představuje inkluzivně orientované vzdělávání u nás (Babanová, Škardová, 2018). Kapitola přibližuje jeho konkrétní principy, jež představují ideální podmínky pro společné vzdělávání. Na základě rozboru literatury bylo vyvozeno, že jimi jsou především přístup pedagoga, který individualizuje výuku každému žákovi, respektuje jeho volbu a hodnotí ho vzhledem k jeho vlastnímu posunu. Nadále také prostředí třídy a její materiální i prostorové uzpůsobení do „center aktivit“, jež pedagogovi umožní lépe plánovat a realizovat edukační

proces dle strategie učení dětí. Stěžejní jsou především myšlenky a filosofie programu. Ten si zakládá na spolupráci rodiny a školy a jejich partnerském vztahu. V neposlední řadě významnou roli hrají vymezené standardy kvality, které učitelům slouží jako návod k tomu, jak vést kvalitně orientované vzdělávání a obsahují i oblast Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty. Kapitola tedy shrnuje, že program Začít spolu je již ve své podstatě inkluzivní, jelikož zastává demokratické hodnoty, které podporují edukaci všech žáků bez rozdílu (Kargerová a kol., 2011, Krejčová, Kargerová, 2003, Babanová, Škardová, 2018).

## Praktická část

### 8 Výzkumní šetření

#### 8.1 Vymezení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek:

Východiska teoretické části ukázaly, že principy programu Začít spolu představují ideální podmínky pro vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, jelikož jsou postaveny na demokratických hodnotách, úzké spolupráci s rodinou, individuálním přístupu ke všem žákům i konstruktivistickém pojetí výuky (Kargerová, Krejčová, 2003, Kargerová a kol., 2011, Babanová, Škardová, 2018). Nadále bylo prokázáno, že role učitele je během realizace společné edukace vsutku klíčová (Loreman, 2007, Anderliková, 2014, Slowík, 2016), stejně tak, jako jeho kooperace se zákonnými zástupci či postojové přesvědčení okolí o vhodnosti tohoto způsobu výuky (Slowík, 2016). Jak uvedl Collet (2018, str.: 9): *„jednou z nejsilnějších bariér při vytváření rovných příležitostí dětí se SVP není jejich zdravotní stav, nýbrž předsudky ostatních.“* Je tedy zřejmé, že stěžejní je nejen přístup učitele, ale i přijímající a respektující okolí a jeho dobrá informovanost o problematice a kladně nastavené smýšlení o ní.

Z těchto důvodů je cílem empirické části zjistit, jaké postoje ke společnému vzdělávání zastávají pedagogové a rodiče, kteří se účastní tohoto programu. Konkrétně praktická pasáž zjišťuje, jaká stanoviska k němu zastávají někteří učitelé tohoto programu a poskytuje jejich doporučení, která by dle nich mohla vést ke zlepšení průběhu společného vzdělávání. Nadále na jednom příkladu dobré praxe demonstruje práci pedagoga s třídním kolektivem a formuluje, jakým způsobem naplňuje kritéria z publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011). Posledním cílem je vyvození závěru, zda učitelův kvalitní přístup a práce ovlivňuje postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání, ve vztahu ke škole i co se týče jejich všeobecného přesvědčení.

Vzhledem k záměrům byly stanoveny následující výzkumné otázky:

**Výzkumná otázka č. 1:** Jaké postoje ke společnému vzdělávání zastávají učitelé programu Začít spolu?

**Dílčí výzkumná otázka 1. 1.:** Jaká pozitiva a negativa spatřují učitelé na inkluzivním vzdělávání?

**Dílčí výzkumná otázka 1. 2.:** Jaká jsou jejich doporučení k zefektivnění tohoto vzdělávání?

**Výzkumná otázka č. 2:** Naplňuje pedagog vybrané školy kritéria stanovená v oblasti inkluzivního vzdělávání z publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvalit ISSA?

**Dílčí výzkumná otázka 2. 1:** Jaké postoje k inkluzivní edukaci zastávají rodiče dětí této třídy?

## **8.2 Metodologie výzkumu a sběru dat**

Pro sběr dat k účelům této diplomové práce a k nalezení důvěryhodných informací bylo užito kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu, čili smíšeného postupu. Tato forma výzkumu umožňuje sloučení obou technik sběru informací, čímž zaručuje komplexnější a lepší pochopení výzkumného problému. V současnosti je chápán jako „*design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat*“ (Creswell, Plano Clark, 2007). Kvalitativní složku výzkumu konkrétně představuje přímé pozorování práce učitele a třídního kolektivu, zatímco kvantitativní zastupují dotazníky určené rodičům a pedagogům. Metoda pozorování byla nejprve provedena v nestrukturované formě a následně i v strukturované, tzv. se zaměřením na konkrétní jevy. Dotazníky, představující nejrozšířenější techniku sběru dat, byly užity především pro jejich výhody, tedy proto, aby respondentům poskytly více času na promyšlení odpovědi (Široký a kol., 2019) a kladly na ně menší časové nároky. Jejich nevýhodou je však častá nízká návratnost (Gavora, 2010). V jejich struktuře se promítly všechny typy otázek, které byly záměrně různorodě poskládány, aby lépe udržely pozornost respondentů a vyváděly dotazované ze stereotypu. Dotazníky byly k dispozici v elektronické i tištěné verzi po dobu jednoho měsíce.

## **8.3 Průběh výzkumného šetření:**

Před zahájením výzkumného šetření bylo nejprve osloveno několik ZŠ realizujících vzdělávací program Začít spolu. Školy byly seznámeny se záměrem i tématem diplomové

práce a byly dotázány, zda aktuálně vzdělávají žáky s potřebou podpůrných opatření. Po měsíční komunikaci se vyprofilovala instituce, která působila velice otevřeně a jako jedna z mála potvrdila, že jedince vzdělává. Ke škole jsem se přiklonila i na základě osobní zkušenosti s prací pedagoga, který na škole vyučuje. Jeho styl výuky jsem již znala ze seminářů pro učitele, kde dotyčný sdílel video záznamy z vlastní výuky. Měla jsem tedy již předpoklad, že bude naplňovat inkluzivní požadavky publikace. Po následné telefonní komunikaci byl domluven termín hospitace. Ta krátce proběhla ve všech třídách, nicméně pro účely diplomové práce byla k pozorování zvolena pouze jedna z nich. V ní následně proběhlo přímé celodenní pozorování učitelovy práce a funkčnosti třídního kolektivu. Metoda pozorování byla zvolena především kvůli větší míře objektivnosti hodnocení jeho činnosti, i možnosti zachycení vztahů dětí ve třídě. Předmětem sledování byla konkrétně míra naplnění kritérií z oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty z publikace Kompetentní učitel 21. století: mezinárodní profesní rámec kvalit ISSA (Kargerová a kol., 2011). K záznamu těchto dílčích aspektů bylo užito upraveného pozorovacího archu z této publikace doplněného o rozhovory s učiteli. Po vyhodnocení kvality práce učitele byly rozděleny dotazníky respondentům, jimiž byli rodiče dětí této třídy. Sběr dat proběhl v elektronické i tištěné podobě a trval tři týdny. Dotazníkové šetření bylo zvoleno především kvůli velkému časovému vytížení dotazovaných i v rámci zachování jejich anonymity a zachování větší míry objektivnosti výpovědí.

Druhou skupinou oslovených byly učitelé ZŠ realizující program Začít spolu. Dotazníky byly rozeslány celkem do 14 škol v elektronické podobě a vytvořeny pomocí webových stránek Survio, kde byly online k dispozici po dobu jednoho měsíce. Ke spolupráci byly osloveny školy z větší části České republiky, tzv. byla vždy oslovena alespoň jedna škola z určitého kraje, ve kterém program Začít spolu realizují. Odkaz a QR kód na totožné dotazníky byl zaslán i učitelům ZŠ, na jejímž zázemí probíhalo pozorování. I tyto dotazníky byly anonymní, proto v závěru není možné vyhodnotit, zda byly opravdu zastoupeny všechny oslovené kraje.

## 8.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka č. 1: Složky výzkumného vzorku

Složky výzkumného vzorku:					
Kapitola:	8.4.1	8.4.2	8.4.3	8.4.4	8.4.5
Vzorek:	škola	třída (žáci)	rodiče	vybraný pedagog	pedagogové: ZŠ Začít spolu
Počet:	1	1 (17)	4	1	15

### 8.4.1 Charakteristika školy

Jedná se o malou základní školu s kapacitou 65 žáků působící mimo Prahu. V současné době není její kapacita naplněna a počet žáků je stále proměnlivý. Do školy docházejí jak místní děti, tak děti ze vzdálenějšího okolí, ty žáky lokální převažují. Základní škola pracuje podle vzdělávacího programu Začít spolu. Jeho konkrétní podoba na této škole se opírá o základní pilíře celoživotního vzdělávání pro 21. století (učit se poznávat, jednat, žít společně a být). Vizí školy je prostředí rodinného typu, které podporuje rozvoj sociálních dovedností v podnětném prostředí, v němž se mohou děti všestranně a smysluplně vzdělávat. Tyto cíle jsou naplňovány prostřednictvím nízkého počtu žáků ve třídách, učení v souvislostech i pomocí moderních metod (metoda prof. Hejného, Comenia Script, genetická metody čtení apod.). Pedagogové této školy se neustále vzdělávají a absolvují různé edukační semináře, letní školy i mnohé kurzy. Někteří z nich jsou i tvůrci výukových materiálů. Profily učitelů na této škole tedy ve velké míře odpovídají požadavkům na profesní rozvoj, které vymezila Evropská agentura v publikaci Profil inkluzivního učitele, a které jsou nastíněny v teoretické části. Na škole nadále pracuje metodik prevence a instituce spolupracuje se školním psychologem. Škola byla doposud tvořena prvním stupněm, ale od letošního roku se její výuka rozšířila i na druhý.

### 8.4.2 Charakteristika třídy

Třída, ve které jsem pozorovala práci učitele ve vztahu k inkluzivním hodnotám je velice heterogenní. Dochází do ní věkově odlišní žáci, konkrétně děti 1. a 5. ročníku.

Celkem je ve třídě 17 žáků (10 dětí z prvního ročníku a 7 z pátého). Nadále do ní dochází žáci s různou potřebou podpůrných opatření. Žák s dyslexií, dyskalkulií a několik dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Ve třídě jsou také dvě žákyně z bilingvních rodin a jedna žačka nadaná. Ke kolektivu se také v průběhu školního roku připojila žačka se selektivním mutismem, která z kraje nemluvila v prostředí školy. Nyní už se situace změnila a dívka je velmi sociálně zdatná a podílí se na všech společných aktivitách. Žáci jsou vzdělávání jak ve výukových blocích, ve kterých se prolínají všechny předměty, tak pomocí center aktivit (vždy jeden týden v měsíci).

#### **8.4.3 Charakteristika rodičů**

Ke spolupráci byli osloveni všichni rodiče popsané třídy (kapitola 8.4.2) a vybrané učitelky (kapitola 8.4.4). Celkem tedy bylo osloveno 15 rodičů, ale pravděpodobně kvůli jejich časovému vytížení přišla odpověď pouze od 5 z nich (33,33 %). Respondenti byli jak muži (20%), tak ženy (80%) ve věku 30-39 let. Jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedli dotazovaní vysokoškolské (20%) středoškolské (60%) a vyšší odborné (20%).

#### **8.4.4 Charakteristika zvoleného pedagoga**

Vybraná pedagožka působí na popsané škole (kapitola 8.4.1) s vyobrazenou třídou (8.4.2). Je velice aktivní v oblasti svého osobního i profesního rozvoje a často absoljuje různé vzdělávací semináře a kurzy (letní škola systému Začít spolu, kurzy kritického myšlení, integrované tematické výuky, hodnocení a zpětné vazby, Montessori pedagogiky). To vše se značně odráží v její výuce. Má velmi dobré organizační schopnosti, což jí umožňuje pracovat s věkově odlišným kolektivem (1. a 5. třída). V její výuce se promítají konstruktivistické myšlenky i nové metody výuky. Značně pracuje se sociální stránkou třídy a dbá na laskavé a přijímající klima. Do hodin vstupuje nejen jako pedagog profesionál, ale také jako „ona“. Ukazuje dětem své charakterové vlastnosti a sdílí s nimi svůj osobnostní i profesní růst, čímž jim jde sama vhodně příkladem. Během hodin s žáky často diskutuje a vede je ke kritickému myšlení i vhodné argumentaci. Její přístup k dětem je velmi laskavý, chová se k nim jako jejich partner, který jim dopomáhá se vzděláním.

#### 8.4.5 Charakteristika zúčastněných učitelů programu Začít spolu

Ke spolupráci v dotazníkovém šetření bylo osloveno celkem 14 škol vyučujících dle programu Začít spolu. Jedná se o základní školy z celé České republiky, které pro vyhodnocování nebudou konkrétně uvádět. Anonymita byla přislíbena školám i pedagogům, a to z důvodu zachování větší objektivnosti jejich vyjádření. Dotazníky byly poskytnuty v elektronické podobě (k vyplnění na webových stránkách Survio) a celkem je vyplnilo 15 učitelů. Z nich 14 (93,3%) učí na 1. stupni a 1 (6,7%) na 2. stupni. Větší část z nich (93,3%) uvedla, že mají osobní zkušenost se společným vzděláváním a všichni potvrdili, že absolvovali nějakou formu vzdělání vztahující se k inkluzi a vzdělávání žáků se SVP i žáků nadaných a uvedli také vysokoškolské vzdělání (magisterské).

#### Věk respondentů:

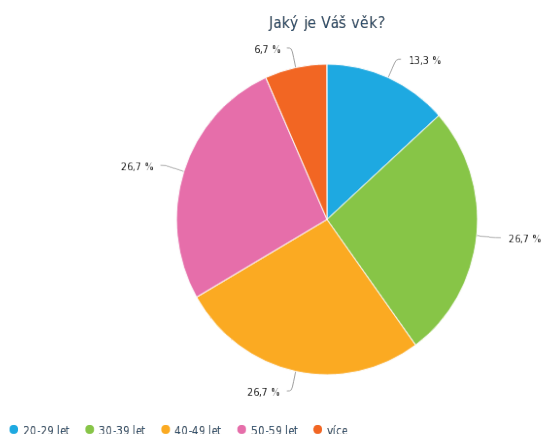
Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk:	20 – 29 let	30 – 39 let	40 – 49 let	50-59 let	59 – více let
Počet respondentů:	2	4	4	4	1

Zdroj: autorka práce (vlastní šíření)

Nejméně respondentů spadalo do věkové kategorie 59- více let (6,7%) a 20-29 let (13,3%), stejnou měrou byla zastoupena kategorie 50-59, 40-49 a 30-39 let (všechny po 26,7%).

Graf č. 1: Věk respondentů

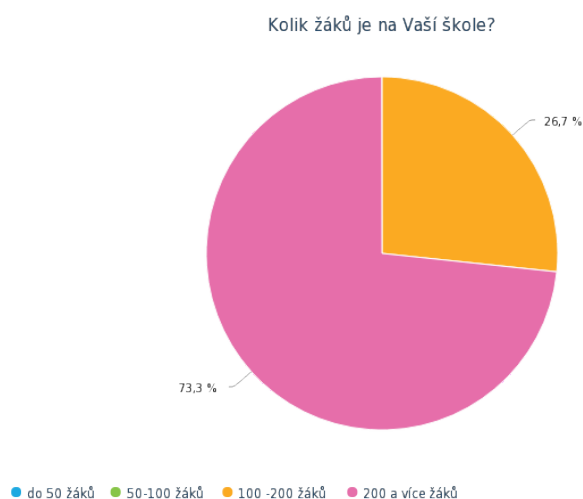


Zdroj: Survio (vlastní šetření)



Šetření se převážně zúčastnili učitelé vyučující na škole s vyšším počtem než 200 žáků, to potvrdilo 73,3%, čili 11 respondentů. 26,7% respondentů vyučuje na škole s počtem 100 - 200 žáků, tedy 4 z nich.

**Graf č. 2: Počet žáků na škole**



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

## 9 Interpretace výzkumu

### 9.1 Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 1

**Výzkumná otázka č. 1.: Myslíte si, že škola vyučující programem Začít spolu představuje vhodné prostředí pro vzdělávání žáků se SVP? Pokud ano, v čem konkrétně?**

14 respondentů, čili 93,33 %, odpovědělo, že školu vyučující programem Začít spolu shledávají jako vhodné prostředí pro výuku žáků se SVP. Jeden respondent myšlenku nepotvrdil (6,67%).

**Graf č. 3: Vhodnost vzdělávacího programu**



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

Učitelé nadále zmiňovali, v čem konkrétně spatřují přínos programu vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání. Největší důraz přikládali formativnímu hodnocení žáků, které jim umožňuje ocenit úspěch každého vzhledem k jeho vlastnímu posunu, jelikož neklade důraz pouze na výkon, nýbrž i jiné aspekty jeho osobnosti. Hojně uváděli klima školy a třídy, laskavě nastavené prostředí či vytvořenou komunitu, jež školu obklopuje. Psali o přínosu otevřenosti škol, jež jsou založeny na úzké spolupráci s rodinami. Důležitost nadále přikládali uzpůsobení třídy, tedy centrům aktivit. Ty dle mnohých umožňují častou

interakci dětí v didaktickém procesu (děti se podílejí na společném řešení „problému“). Zároveň respondenti dodávali, že centra poskytují i dostatek prostoru pro činnost každého dle vlastního tempa a zvolené strategie. Argumenty se často vztahovaly i k roli pedagoga v tomto programu. Výpovědi kladly důraz na jeho individuální přístup ke každému žákovi i na konstruktivistické pojetí výuky. Dále zmiňované aspekty se vztahovaly k materiálnímu vybavení třídy, nízkému počtu žáků ve třídách či ke zřeteli na dobré sociální vztahy. Celkem tři respondenti také uvedli, že inkluzivní vzdělávání může efektivně a kvalitně probíhat na jakékoli škole, nikoli pouze v té vyučující programem Začít spolu. Za stěžejní považují přístup zúčastněných, tedy empatické stanovisko učitele a ostatních zúčastněných osob.

**Shrnutí:** Tabulka vyobrazuje často opakované jevy a počet respondentů, jež argument uvedli ve své výpovědi.

**Tabulka 1: Principy programu Začít spolu podporující společné vzdělávání**

Opakované jevy:	Počet respondentů, jež argument uvedli:
Hodnocení	7 respondentů
Klima školy či tříd, laskavá komunita	6 respondentů
Úzká spolupráce rodinami, komunikace	6 respondentů
Centra aktivit	6 respondentů
Individuální přístup	5 respondentů

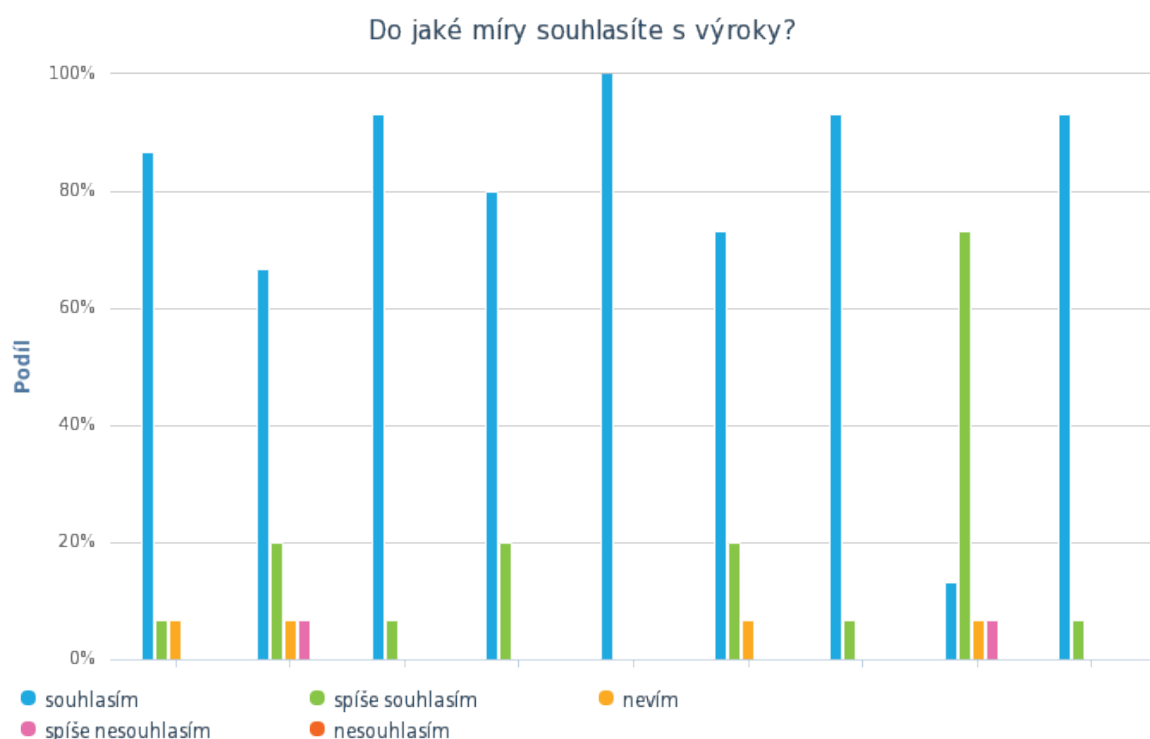
Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

## **Výzkumná otázka č. 2.: Do jaké míry souhlasíte s výroky?**

Dotazník nadále zjišťoval míru ztotožnění pedagogů s tezemi, které se opírají o doporučení stanovená v publikaci Profil inkluzivního učitele. Pomocí vyznávaných hodnot lze určit kvalitu takto profilovaného pedagoga v oblasti postojů (Evropská agentura, 2012). Na základě výsledků lze říci, že respondenti naplňují některé z vyňatých hodnot této publikace, jelikož většina z nich se s uvedenými tezemi identifikuje ve velké míře.

Zúčastnění učitelé uvedli, že považují heterogenní kolektiv za obohacující faktor třídy a souhlasí s tím, že každý má právo na vzdělání. Větší část dotazovaných je otevřená hospitacím v hodinách a potvrdila, že spíše souhlasí s tím, že si k reflexi své práce přizvou i jinou osobu. Všichni respondenti se shodli, že je pro ně důležitá spolupráce s rodiči i kolegy. Většina z nich pojímá učení jako sociální aktivitu a je pro ně důležitá okolnost sebeurčení i a autonomie žáků. Pravděpodobně proto také potvrdili, že se snaží přizpůsobovat aktivity tak, aby každý žák dosáhl svého maxima.

**Graf č. 4: Míra souhlasu s tezemi z publikace: Profil inkluzivního učitele**



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

**Shrnutí:** tabulka předkládá konkrétní teze, které jsou v grafu vyobrazeny v tomto pořadí zprava doleva.

**Tabulka č. 4: Míra souhlasu s tezemi z publikace Profil inkluzivního učitele**

Teze:	Míra souhlasu:
-------	----------------

<i>Heterogenní složení kolektivu je obohacující</i>	13 respondentů souhlasí 1 respondent spíše souhlasí 1 respondent uvedl nevím
<i>Jsem otevřen/á hospitacím v hodině.</i>	10 respondentů souhlasí 3 respondenti spíše souhlasí 1 respondent uvedl nevím 1 respondent spíše nesouhlasí
<i>Každý má právo na vzdělání.</i>	14 respondentů souhlasí 1 respondent spíše souhlasí
<i>Pravidelně absolvuji nějaké formy vzdělání.</i>	12 respondentů souhlasí 3 respondenti spíše souhlasí
<i>Spolupráce s rodiči a kolegy je pro mě důležitá.</i>	15 respondentů souhlasí
<i>Učení je primárně sociální aktivitou.</i>	11 respondentů souhlasí 3 respondenti spíše souhlasí 1 respondent uvedl nevím
<i>Autonomie a sebeurčení všech žáků je zásadní.</i>	14 respondentů souhlasí 1 respondent spíše souhlasí
<i>K reflektování své práce zvou i jiné osoby.</i>	2 respondenti souhlasí 11 respondentů spíše souhlasí 1 respondent neví 1 respondent spíše nesouhlasí
<i>Snažím se uzpůsobit aktivity tak, aby každý žák dosáhl svého maxima.</i>	14 respondentů souhlasí 1 respondent spíše souhlasí

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### **Výzkumná otázka č. 3.: V čem spatřujete přínos inkluze (ve vztahu ke společnosti ...)?**

Zde respondenti zmiňovali přínos ve spojitosti se školním prostředím i s proměnou v demokratickou společnost. Mnozí z nich tedy pojmají inkluzi v jejím širším kontextu, tedy ve vztahu k naplnění cíle, respektující a demokratické společnosti, která počítá s rovnoprávnou účastí všech svých členů. Učitelé konkrétně uváděli: odp. 1.: „*V odbourávání předsudků společnosti vůči "odlišnostem".*“ Odp. 2.: „*Zaváděné změny podpoří mezilidské vztahy k respektu druhého s jakoukoli odlišností.*“ Odp. 3.: „*V podpoře při zapojování všech osob do společenského dění - pracovní dispozice, vzdělání.*“ Dotazovaní tedy často psali, že jej konkrétně spatřují v odbourávání stereotypů a předsudků, v podpoře mezilidských vztahů či ve vytváření autentického kolektivu, který umožňuje budovat porozumění odlišnosti.

V kontextu školní inkluze, učitelé zmiňovali především osobnostní rozvoj žáků a socializaci. Konkrétně podporu empatie a sociálního citění - učení se sociálním dovednostem, obohacování o jiný úhel pohledu a respektování jinakosti myšlení. Odp. 4.: „*V rozvoji empatie, porozumění a citění u dětí. Děti se učí respektovat druhé, poznávají, že každý přemýšlíme jinak. Učí se spolu fungovat.*“ Odp. 5.: „*Učíme se společně. Nikdo by se neměl cítit vyloučený. Rozvoj osobnosti žáků.*“

**Shrnutí:** K otázce se vyjádřilo 13 respondentů, pouze dva otázku vynechali. Ti, kteří se vyslovili, uvedli vždy více aspektů. Velký počet dotazovaných vnímá inkluzi v širším kontextu, tedy v přesahu té školní.

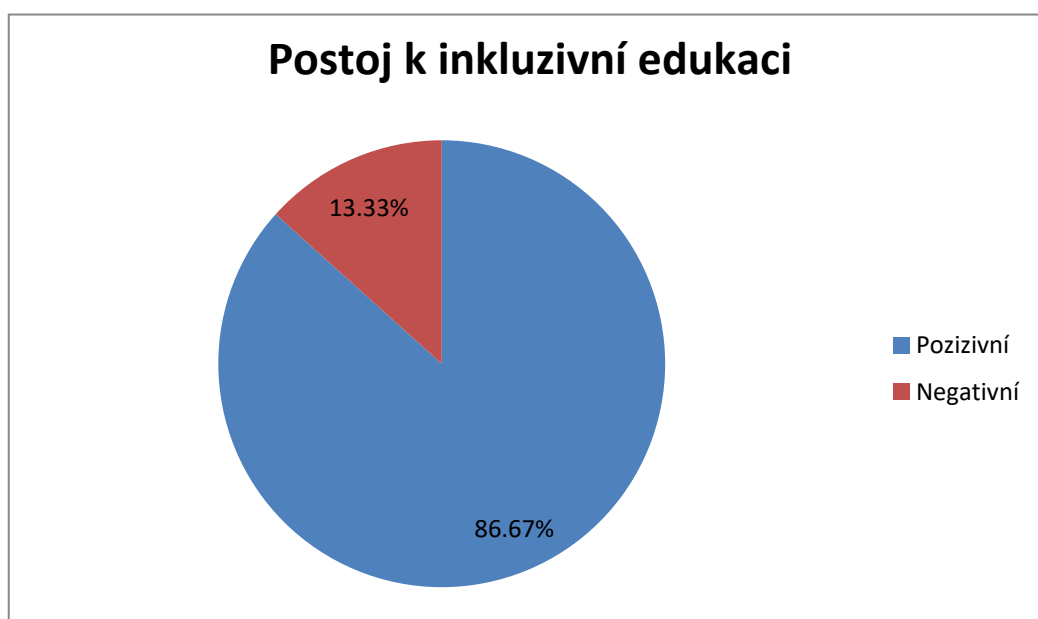
### **Výzkumná otázka č. 8.: Jak byste charakterizoval/a svůj postoj k inkluzi?**

Většina respondentů uvedla, že je jejich postoj k inkluzi kladný či pozitivní (13 osob, 86,67 %), dva dotazovaní odpověděli spíše negativní reakcí (2 osoby, 13,33 %). Někteří z nich však i v této otázce zmínili, že je potřeba její nynější podobu ještě upravit. Odp.1.: „*Ano, myšlenka je správná: dejme šanci integraci/inkluzi některých dětí, ale musíme na to proškolit a mít vhodné pedagogy...*“ Odp. 2.: „*Inkluze není jen o potřebném množství peněz (např. na vzdělávání budoucích pedagogů), ale i o tom, jestli máme dost připravených pedagogů nyní...*“ Odp. 3.: „*Pozitivní. Ale je potřeba na mnoha věcech*

*aktivně pracovat a to i na ministerstvu školství. Inkluze se rozběhla, aniž by byla důkladně připravena.“ Odp. 4.: „Myslím si, že mnohým školám nynější legislativa umožnila za lepšího financování dělat, co mnohé školy dělaly doposud. Můj postoj je podporující. Vždy je dobré společné vzdělávání alespoň zkusit a vyhodnotit, zda je funkční.“*

**Shrnutí:** Většina respondentů zaujímá pozitivní stanovisko k inkluzivnímu přístupu (86,67% dotazovaných). Velká část jich však také dodává, že je pro její efektivní průběh potřebné její nynější podobu ještě upravit.

**Graf č. 5: Stanovisko k inkluzivní edukaci**



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

## **Interpretace dílčí výzkumné otázky č. 1.1**

### **9.1.1 Pozitiva a negativa, které učitelé shledávají na inkluzivním vzdělávání**

#### **Výzkumná otázka č. 4.: Jaká pozitiva shledáváte na společném vzdělávání?**

Každý z učitelů si je vědom alespoň jednoho kladného bodu společného vzdělávání. Odpovědi respondentů nasvědčují tomu, že jsou obeznámeni s důvody inkluzivní edukace nebo je sami reflektují.

Mezi četnými jevy se vícekrát objevil názor, že inkluzivní přístup rozvíjí empatii a lidskost i osobnostní předpoklady žáků. Pravděpodobně na tomto základě oceňovali

respondenti i heterogenní složení kolektivu a jeho různorodost. Tento aspekt shledávala většina za obohacující. Uváděli, že díky němu se děti učí vnímat a respektovat jiný názor, postoj či úhel pohledu. Odp. 1.: „*Děti se učí vzájemné pomoci, podporuje to empatii a respekt jednoho k druhému.*“ Odp. 2.: „*Autentický heterogenní kolektiv, učení se empatii, porozumění a pochopení.*“

**Shrnutí:** tabulka zobrazuje čteně vyskytované jevy a počet osob, jež je uvedl.

**Tabulka č. 5: Shledávaná pozitiva**

<b>Shledávané pozitiva:</b>	<b>Počet osob:</b>
Ocenění heterogenního kolektivu (rozmanitosti, různorodosti) – obohacení v mnoha sférách	6 respondentů
Rozvoj empatie a lidskosti – pomoc druhému	5 respondentů
Budování respektu vůči jinému názoru, postoji či jinakosti	6 respondentů
Osobnostní rozvoj žáků	2 respondenti
Poskytnutí vzdělání každému, demokratický přístup ke vzdělání, rozvoj mravní společnosti (nikdo by neměl být vyloučen)	3 respondenti
Autentičnost kolektivu	1 respondent
Obohacení intaktních žáků – kladné vnímání různorodosti	2 respondenti

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

#### **Výzkumná otázka č. 5: A naopak, jaká negativa?**

Negativum většina účastníků spatřuje ve vyšší náročnosti práce i větší administrativní zátěži. Respondenti nadále uvedli obavy z nepříznivého dopadu inkluzivního přístupu na některé žáky. Zmínili, že její průběh a začleňování jedince vždy



nemusí probíhat efektivně a vhodně. Důsledkem toho by dle nich mohlo být vyloučení, výskyt projevů antipatie nebo dokonce šikany. Odp. 1.: „*V nepřípraveném prostředí může naopak ublížit.*“ Odp. 2.: „*Náročnost pro pedagoga, který se musí velmi starat o sociální klima třídy. Jinak hrozí vyloučení těchto žáků i v inkluzivní škole.*“

S tím se pojí i jejich argumenty vztahující se k nepřípravenosti škol na společné vzdělávání. To dotazovaní odůvodňovali nedostatkem asistentů pedagoga či doposud malou podporu zúčastněných. Odp. 3.: „*Doposud malá podpora zúčastněných.*“ Odp. 4.: „*Administrativní zátěž, vyšší náročnost na pedagogy, nepřípravenost škol.*“

**Shrnutí:** dotazovaní vyslovili i negativní stránky inkluze, což nasvědčuje tomu, že o ní přemýšlejí a uvědomují si i její jistá rizika. Ta spatřují především v nepřípravenosti některých škol na společné vzdělávání a dodávají, že v takovéto instituci může inkluze více uškodit než pomoci. Za negativum také považují větší nároky na učitele a jeho práci i administrativní zatížení.

## **Interpretace dílčí výzkumné otázky č. 1.2**

### **9.1.2 Doporučení oslovených pedagogů na zefektivnění společného vzdělávání**

#### **Výzkumná otázka č. 6: Máte nějaké návrhy na zlepšení inkluzivního vzdělávání?**

U této otázky učitelé podtrhli důležitou roli asistenta pedagoga, osobního asistenta i speciálního pedagoga, jelikož se jejich výroky nejčastěji vztahovaly k jejich klíčové účasti na edukaci a byly zastoupeny celkem sedmkrát. Respondenti uváděli doporučení vztahující se k zvětšení jejich počtu i prestiže tohoto povolání. Celkem tři výpovědi apelovaly na zvýšení finančního ohodnocení asistentů osobních i asistentů pedagoga, aby se tím zvýšila jejich motivovanost k výkonu této práce. Lze vyvozovat, že jejich práci považují za podstatnou, nýbrž až nutnou v efektivním průběhu společného vzdělávání. Odp. 1.: „*Více speciálních pedagogů do škol. Zaměstnávat kvalitní asistenty. Zvýšit prestiž tohoto povolání vhodným platovým ohodnocením.*“ Odp. 2.: „*Dle mého by bylo vhodné finančně lépe ohodnotit asistenty, aby jich ve školách byl dostatek...*“ Odp. 3.: „*Větší podpora (druhý pedagog ve třídě, materiální zajištění) apod.*“ Odp. 4.: „*Každý pedagog ve třídě asistenta.*“

Četněji se také objevovaly návrhy vztahující se k zajištění edukace pedagogů, především těch, kteří se během společného vzdělávání cítí nejistě, či návrhy na snížení administrativní zátěže škol a podpoření její autonomie. Odp. 5.: ... *podpora autonomie škol a snížení administrativní zátěže*... Odp. 6.: ...*vzdělávání učitelů, kteří s inkluzivním vzděláváním nemají velkou zkušenost*...

Třikrát se také vyskytlo doporučení na zajištění financí materiálního vybavení pro konkrétní žáky. Odp. 7.: „*poskytnout materiální zázemí - pomůcky, didaktické příručky pro pedagogy*...“ Odp. 8.: „*větší podpora (druhý pedagog ve třídě, materiální zajištění) apod.*“ Odp. 9.: „*Zajistit financování materiálního vybavení*...“

Rady, které respondenti směřovali přímo učitelům, se týkaly individualizace výuky, úzké spolupráce s rodinami či sestavení efektivní diagnostiky, na jejímž základě lze formulovat vhodné metody práce s konkrétními žáky. Pedagogové uváděli, že za stěžejní považují empatický přístup i větší zaměření učitele na práci s třídním kolektivem. Nadále doporučovali hodnocení každého žáka vzhledem k jeho vlastnímu posunu. Odp. 10.: „*Spolupracovat s rodiči, uzpůsobovat hodnocení i výuku, hodnotit každé dítě vzhledem k jeho posunu.*“ Odp. 11.: ...*větší práce s celou třídou... Spolupráce s rodinou.* Odp. 12.: „*Záleží na konkrétních případech. Je to hodně individuální, každému dítěti pomůže něco jiného. Někdo má rád řád a pevně daná pravidla, někdo spíše naopak. Stěžejní se dobře zhodnotit metody práce a pracovat s třídním kolektivem.*“

**Shrnutí:** Tabulka uvádí nejčastěji zmiňovaná doporučení pedagogů a počet jejich výskytu v jejich výpovědích. Nad všemi značně převažoval požadavek na dostatek asistentů pedagoga či osobní asistenty.

**Tabulka č. 6: Návrhy pedagogů na zlepšení společného vzdělávání**

Doporučení:	Četnost:
Více osobních asistentů a asistentů pedagoga	7 respondentů
Změna způsobu výuky – frontální hodnocení žáka (vzhledem k vlastnímu	4 respondenti

posunu), individualizovaný přístup – formy, metody aj.	
Motivující finanční ohodnocení pro asistenty pedagoga i osobní asistenty	3 respondenti
Zajištění materiálů – podnětné materiální prostředí pro žáky	2 respondenti

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

### **Výzkumná otázka č. 7.: Jaké faktory jsou dle Vás klíčové pro efektivní průběh společného vzdělávání?**

Nejčastěji zmiňovaným stěžejním faktorem účinné inkluzivní edukace u respondentů byla kooperace mezi rodiči a školou, případně jejich a učitelův přístup k ní. Respondenti tento jev zmínili celkem jedenáctkrát. Konkrétně uváděli, odp. 1.: *Přístup rodin a otevřená komunikace...*“ Odp. 2.:“ *Přístup pedagoga, rodiny i žáka, komunikace s rodinou...*“ Odp.3.: *„Spolupráce s rodinami. Laskavý a empatický přístup pedagoga.“* Odp. 4.: *„Respektující okolí, empatický přístup, komunikace mezi rodinou a učitelem...“* Odp. 5.: *„Především asi přístup rodiny a přijímající školy, jejich komunikace.“*

Respondenti nadále uváděli důležitost erudovanosti asistentů a učitelů a jejich vstřícný, laskavý a empatická přístup i respektující okolí a přívětivé třídní klima. Jeden respondent také uvedl, že za podstatné považuje přesvědčení učitele o významu inkluze. Odp.6.: *„Chut' učit děti a přistupovat k nim s láskou a porozuměním, zároveň i s důsledností a zodpovědností. Nastavit ve třídě pravidla slušného chování. Dobrá spolupráce s rodiči.“*

Dalšími stěžejními faktory dle nich jsou také vhodně sestavený vzdělávací plán, individuální přístup ke všem žákům, a vhodná podpora těch, jež ji ke svému vzdělávání potřebují. Nadále, avšak s menší četností, zmiňovali i kooperaci mezi pedagogy a jejich sdílení a reflektování práce či spolupráci s poradenskými centry. Odp. 7.: *„Přístup učitele, rodiče i žáka. Sdílení nápadů s pedagogy, společná reflexe výuky, pomoc asistenta pedagoga.“* Odp. 8.: *„Individuální přístup ke každému žákovi.“*

**Shrnutí:** Mezi klíčovými faktory respondenti nejčastěji zmiňovali pozitivní přístup zúčastněných osob založený na empatické spolupráci mezi školou a rodinou, poradenskými centry či efektivní kooperaci asistenta a učitele.

#### **Dílčí závěr:**

Cílem této části bylo nastínit postojová stanoviska učitelů ke společnému vzdělávání a poskytnout jejich rady, které by dle nich vedly k zefektivnění jejího průběhu.

Dotazníkové šetření ukázalo, že větší část reagujících učitelů zaujímá pozitivní stanovisko k inkluzivní edukaci (86,67 %). Tento výsledek nelze zobecňovat a nelze tvrdit, že postoje většiny učitelů na školách programu Začít spolu jsou kladné, jelikož odezva přišla pouze od 15 z nich. Lze však alespoň demonstrovat jistý vzorek a vyvodit z něho jejich doporučení, která by mohla vést k efektivnějšímu průběhu společného vzdělávání.

Všichni dotazovaní vyučují na ŽŠ se vzdělávacím programem Začít spolu. 93,3 % respondentů působí na prvním stupni, z toho 73,3% na škole početnější více než 200 žáků a 26,6% na škole v rozmezí 100-200 žáků. Pro 93,33% představuje škola s tímto vzdělávacím programem vhodné prostředí pro edukaci všech dětí. Největší přínos tohoto programu ve vztahu ke společné edukaci shledávají v přístupu k hodnocení žáků. Přijde jim vhodné každého oceňovat dle jeho vlastního posunu i zohledňovat jiné aspekty jeho osobnosti, nikoli jen ty týkající se k výkonu. Nadále v laskavě nastaveném prostředí komunity a v úzké spolupráci s rodinami. Tři z nich poznamenali, že společná edukace je velmi závislá na roli pedagoga, tudíž může dobře probíhat na jakékoli škole. Důležité je, aby byl přístup učitele empatický.

Dobrou informací je, že všichni respondenti absolvovali nějakou formu vzdělávání zaměřenou na edukaci žáků se SVP a ve svých výpovědích každý zmínil alespoň jeden přínosný faktor tohoto vzdělávání. Ve velké míře také souhlasí či spíše souhlasí se uvedenými tezemi, které definují kvalitního pedagoga a vycházejí z publikace Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura, 2012). Dotazovaní souhlasí s tím, že má každý právo na rovný přístup ke vzdělání a heterogenní složení kolektivu považují za obohacující. Zároveň uvedli, že pravidelně absolvují nějaké formy vzdělávání a ve velké míře jsou nakloněni hospitacím v hodinách, 86,67 % procent dokonce přizve jinou osobu

k její reflexi. Lze tedy říci, že pracují na svém profesním rozvoji. Všichni se shodli, že spolupráce s rodiči a kolegy je pro ně důležitá i v tom, že autonomii a sebeurčení žáků vnímají jako zásadní.

Průzkum ukázal, že většina pedagogů pojmá za klíčový faktor úspěšné inkluzivní edukace spolupráci s rodinou žáka a kladný přístup zúčastněných. Někteří z nich dodávají, že je stěžejní i přesvědčení učitele o významu této edukace a jeho empatický, laskavý a respektující přístup. Z toho plynou i jejich jistá doporučení, jež by dle nich zlepšila její nynější průběh. Celkem sedm respondentů uvedlo, že by pomohlo, kdyby měl každý vyučující ve třídě asistenta pedagoga i osobního asistenta. Podle mnohých z nich jich je ve školách nedostatek a z toho důvodu zmiňují i argument, že by bylo vhodné jim poskytnout adekvátní finanční ohodnocení, aby se zvýšila prestiž tohoto povolání. Četně se také objevovala doporučení vztahující se k doplnění vzdělání učitelů, především těch, jež se v této edukaci cítí nejistě. Argumenty také apelovaly na snížení administrativní zátěže na školy i rodiče. Za stěžejní pak respondenti považují již zmíněný přístup učitele a individuální zaměření na žáky a to ve vztahu k metodám práce i k hodnocení.

## **9.2 Interpretace vzhledem k výzkumné otázce č. 2**

**Hodnocení naplnění podmínek jednotlivých kritérií dle indikátorů stanovených mezinárodním profesním rámcem kvalit ISSA z oblasti: inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty.**

*„Inkluzivní vzdělávání, tedy společné vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich etnickou, náboženskou příslušnost a úroveň schopností, představuje jedno ze stěžejních východisek kvalitního vzdělávání. Všechny děti mají právo na rovný přístup ke vzdělávání a demokratická společnost počítá s aktivní účastí všech svých členů. Inkluzivní vzdělávání učí děti toleranci a akceptaci individuálních rozdílů. Úlohou učitele je zprostředkovávat poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Učitel rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede děti k chápání neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti“ (Kompetentní učitel 21. století, Mezinárodní profesní rámec kvalit ISSA, 2011, str. 20).*

### **Kritérium: 3.1.**

***„Učitel vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 21).***

#### ***Indikátor: 3.1.1.***

***„Učitel si je vědom svých vlastních postojů, hodnot, zkušeností i předsudků a jejich vlivu na komunikaci s dětmi, rodinami dětí i celý pedagogický proces“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 21).***

#### ***Poznámky:***

Po celou dobu pozorování nezazněl ze strany učitele jediný nelichotivý výrok vůči některému žákovi. Pedagog do hodiny vstupuje velmi osobitě a jedná velice autenticky, neschovává se za „profesionální masku“, ale ukazuje dětem, své osobnostní rysy i to, jak na některých stránkách své osobnosti pracuje (např. s dětmi sdílí svůj osobnostní a profesní rozvoj, děti se samy doptávají, zda se znovu naučil nějakou hru/aktivitu, kterou budou v hodinách realizovat). Jeho přístup k dětem je vstřícný, jedná s nimi jako s partnery, respektuje jejich názory a podporuje u nich jejich argumentaci. Každé z dětí dobře zná, ví o jeho silných i slabých stránkách a k tomu adekvátně volí metody i formy práce. Podněcuje u dětí schopnost sebehodnocení a sám je hodnotí vzhledem k jejich vlastnímu posunu. Díky komunikaci – učitel-žák-rodě i kvalitní spolupráci s rodinami dětí, zná výchovné zázemí každého žáka. Má tedy utvořenou představu o tom, z jakého prostředí dítě vychází, resp. má zmapované výchovné styly rodiny a adekvátně na ně reaguje (např. si je vědom toho, že dítě vychované benevolentněji se bude třídou stanovená pravidla chování učit pomaleji a tento aspekt respektuje, zároveň však důsledně dbá na jejich dodržování, velkou měrou i tím, že jde dětem sám příkladem). Třídní pravidla slušného chování mají děti vystavené na tabuli vedle dveří a na jejich vytváření se podílely. Učební prostředí a učivo pedagog přizpůsobuje dětem na míru, volí gradované úlohy dle hloubky porozumění žáků. Často s nimi vstupuje do diskuze a záměrně a záměrně připravuje „problémové“ skupinové úkoly, které debaty podněcují i mezi dětmi. Dbá na to, aby

prostor k vyjádření dostal každý žák. Na otázku, jaké tři lidské vlastnosti vnímá, jako nejdůležitější ve svém školním profilu uvedl: „*Respekt, tolerance a smysl pro humor. A pak asi milion dalších vlastností.*“ Svoje postojové přesvědčení promítá i do edukačního procesu, jelikož jsem třídní klima vnímala jako bezpečné, otevřené komunikaci i sdílení nápadů a myšlenek.

### ***Indikátor: 3.1.2.***

***„Učitel přistupuje ke každému dítěti s respektem a úctou, vytváří pro každé dítě rovné příležitosti pro zapojení se do života třídy a třídní komunity“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 23).***

#### *Poznámky:*

Učitel dává prostor k vyjádření každému dítěti, dbá na to, aby každé z nich projevilo svůj názor, učí je argumentaci. Přípravuje diskusní aktivity a zařazuje je do výuky, stejně jako společnou práci, která se ve výuce hojně vyskytuje. Záměrně otevírá různé problémové situace a témata, při nichž jsou děti nuceny komunikovat i argumentovat. V heterogenní třídě koriguje dvě věkově rozdílné skupiny žáků (žáky 1 a 5 třídy). Děti ve třídě pracují dohromady i samostatně, při společných aktivitách starší žáci pomáhají mladším. Prostor pro vyjadřování svých zážitků, pocitů nálad i zkušeností nechává učitel v průběhu celého dne. Třída se jeví jako živá, jelikož je diskuzi věnováno hodně času. Učitel každý den zahajuje ranním kruhem, během něhož se děti ptá, jak se dnes cítí, zda se jim přihodilo něco zajímavého, zda by si se třídou přáli něco sdílet apod. Každý den v rámci kruhu položí alespoň dvě otázky a nechá dětem prostor pro vyjádření před celou skupinou. Učí děti, aby byly samostatné a uměly vést diskuzi tak, že zvládají nejenom mluvit, ale také naslouchat. Dává prostor i žákům, kteří nejsou v argumentaci tak průbojní. Z pozorování bylo zřejmé, že třídní kolektiv funguje velmi dobře. Během skupinových prací společně spolupracovaly a dokázaly se dohodnout na společném řešení, navzájem si svůj pohled vysvětlovaly a obhajovaly. Až po rozhovoru s učitelem jsem byla schopna rozpoznat žáky se SVP, jelikož všichni pracovali pospolitě a spolupracovali tak, že nikdo nebyl vyčleněný. Během rozhovoru se učitel o dětech vyjadřoval citlivě a laskavě, neužíval nevhodných slov.

### ***Indikátor: 3.1.3.***

***„Učitel přistupuje ke každé rodině s respektem a úctou, vytváří příležitosti pro zapojení rodiny do vzdělávání svého dítěte“ (Kargerová a kol., 2011, str.:21).***

#### ***Poznámky:***

Během roku se na škole pořádá mnoho besed a akcí za účasti i organizace rodičů. Zázemí je rodinám velmi otevřené a škola si zakládá na častém setkávání a komunikaci s nimi. Rodiče se chodí dívat do výuky, dokonce se jí často i účastní a přispívají svými zkušenostmi z oborů. Dále škola pořádá výukové lekce pro rodiče, během kterých je seznamuje s filosofií vzdělávání školy. Několikrát do roka organizuje odpolední výukové lekce, které rodičům umožňují prožít si školní den jejich dětí v praxi (rodiče si zkusí pracovat v centrech: čtení a psaní, matematika, ateliér, pokusy a objevy). Učitel dává rodičům možnost spolupodílet se na vytváření vhodných postupů vzdělávání jejich dětí. Třikrát až čtyřikrát ročně jsou pořádány konzultace ve složení učitel, rodič a žák. Na nich se diskutuje o vzdělávání žáka - zhodnocuje se jeho dosavadní pokrok, je prostor pro sdílení oboustranných představ i informací a stanovují se další dílčí cíle edukace. Dle učitelů sezení umožňuje komunikovat individuálně se všemi účastníky edukačního procesu. Většina rodin nyní pochází ze stejného kulturního zázemí, ale v rámci tematického týdne, kdy ve škole pobývají studenti vysokých škol z různých zemí (letos celkem pěti národností), budou dětem přestaveny odlišné kultury, tradice, historie, umění i způsob běžného, každodenního života jiných zemí. Rodiče jsou tedy aktivními členy školy v rámci mnohých akcí (semináře pro rodiče, besedy, projekty, čtení rodičů dětem během ranního kruhu), ale i během běžných výukových dnů.

### ***Indikátor: 3.1.4.***

***„Učitel se v komunikaci s dětmi vyvaruje generovým a jiným stereotypům“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 21).***

#### ***Poznámky:***

Během mé přítomnosti bylo možné vysledovat, že učitel organizuje činnosti podporující spolupráci mezi chlapci i děvčaty. Všichni žáci se zapojovali stejnou měrou do stejných aktivit. Děti ve třídě mají různé zájmy a učitel dává dostatek prostoru pro jejich sdílení.



Například jedna žákyně vyniká v kanoistice a pravidelně spolužákům vypráví o svých zážitcích. Složení třídy je také velmi různorodé po stránce socio-ekonomické, tohoto faktu si je učitel vědom, proto do hodin různě začleňuje i debaty na toto téma, přistupuje k němu však citlivě. Za mé přítomnosti učitel předčítal pohádku o chudé košilce (košilka bez vzorů), se kterou se bohatá (krásně zdobená) nechtěla přátelit. Učitel příběh pouze rozečetl a nechal děti domýšlet, jak by příběh mohl pokračovat. Následně s dětmi vedl diskuzi na toto téma a vhodně do ní vstupoval otázkami, které směřoval k podstatě porozumění tomu, že sociální statut z nás nedělá lepší či horší lidi.

#### ***Indikátor: 3.1.5.***

***„Učitel přizpůsobuje prostředí třídy a učební aktivity tomu, aby se na většině z nich mohly podílet i děti se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Kargerová a kol., 2011, str.:21).***

#### ***Poznámky:***

Učitel se snaží o maximální možnou individualizaci u všech žáků, nikoli jen u dětí se SVP. Organizuje činnosti tak, aby se do nich mohly zapojit všechny děti. V heterogenní třídě, která je věkově různorodá (žáci 1. a 5. třídy), přizpůsobuje aktivity tak, aby se žáci mohli účastnit stejných aktivit, ale zároveň se rozvíjeli. Toho dosahuje především dobrou znalostí žáků. Učitel ví, jaké jsou silné a jaké naopak slabé stránky každého žáky a na základě toho jim připravuje i individualizované materiály. Do výuky zařazuje společnou práci všech dětí i skupinové činnosti individuálně uzpůsobené nejen SVP žáka, ale i vzhledem k věkové kategorii dětí, což klade nemalé nároky na jeho organizační schopnosti. Do třídy dochází žačka, která při svém příchodu (přechod v průběhu roku z jiné školy) nemluvila v prostředí školy (selektivní mutismus). Nyní se již velmi aktivně zapojuje do všech společných aktivit dětí a je sociálně i komunikačně velmi zdatná. Dle výpovědí učitelů začala ve třídě rychle nabývat pocitu bezpečí a „rozmluvila se“. Nadále jsou v kolektivu i žáci, kteří potřebují jistou míru podpůrných opatření (ADHD, dyskalkulie, dysgrafie). Učitel individuálním způsobem přistupuje opravdu ke každému žákovi, což bylo patrné hned po prvním dni pozorování, užívá gradovaných úloh, které vycházejí z metody profesora Hejného (H-mat) a to nejen v matematice, ale i v ostatních předmětech. Reaguje na proměnu situace třídy a přizpůsobuje aktivity dle rozpoložení žáků (pokud vidí, že jsou

unavení, změni činnost, poskytně jim více času apod.) Ke každému žákovy přistupuje s porozuměním a hodnotí ho vzhledem k jeho vlastnímu posunu.

### **Kritérium: 3.2.**

***„Učitel vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého z dětí ve třídě; pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 23).***

#### ***Indikátor: 3.2.1.***

***„Učitel oceňuje rozmanitost, která existuje mezi dětmi a rodinami v rámci komunity a snaží se ji do výuky začlenit“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 23).***

#### ***Poznámky:***

Toto kritérium je naplňováno především ve vztahu socio-ekonomické, jelikož do školy dochází děti z různě vyspělého ekonomického zázemí. Učitel si je vědom složení třídy, ví, že se v ní nachází děti různého sociálního původu. Jelikož se jedná o školu soukromou, dochází na ní mnoho dětí pocházejících z dobrého ekonomického zázemí, zároveň škola poskytuje nižší školné pro děti žijící v okolí školy a různé formy stipendijní podpory. Ve třídě jsou tedy jak děti rodin s ekonomicky nižším statutem, tak děti z ekonomicky vyspělejšího zázemí. Učitel si je situace vědom, podporuje a rozvíjí u dětí vhodné sociální návyky stanovené společně vytvořenými pravidly třídy, podněcuje děti k jejich dodržování, diskutuje s nimi nad jejich důležitostmi. Sociální stránku třídy řeší vždy primárně. To se promítá do chování žáků, ti se k sobě chovají s respektem, pomáhají si během aktivit a spolupracují. Učitel v průběhu hodiny reflektuje jejich práci, pozoruje jejich projevy a dobře zná charakterové vlastnosti každého žáka. Ví, kteří jedinci jsou ve skupině dominantnější, průraznější, jsou „tahouny“ aktivit, a proto se záměrně snaží rozdělovat dětem různé role, aby obě strany (dominantní/submisivní jedinci) rozvíjely schopnost komunikovat a zároveň i naslouchat a respektovat jiný názor. Učitel se zajímá o život rodin a nechává dětem prostor ke sdílení zážitků, zároveň adekvátně vyhodnocuje citlivost tematiky. Mluví s dětmi o odlišných kulturách a konfrontuje jejich tradice a zvyky s těmi českými. O jiných kulturách se vyjadřuje se zájmem a s tolerancí a respektem hovoří o odlišnostech, zároveň vyhledává příležitosti zapojení lidí z odlišných kulturních oblastí do

života školy. Vzdělávací instituce se snaží o zapojení rodičů do školního dění v co největší míře, pořádá různé formy sešlostí s rodiči, učiteli i dětmi (spaní ve škole, opékání vuřtů, čaj o páté, týdenní tematické programy pro děti a rodiče aj.)

**Indikátor: 3.2.2.**

***„Učitel vede děti prostřednictvím různých příležitostí k tomu, aby si všímaly rozmanitosti existující ve společnosti a respektovaly ji“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 23).***

*Poznámky:*

Děti se na škole učí především prožitkem a zkušeností, škola se zúčastnila \*projektu Edison, během něhož na škole působili studenti z ciziny (z Kanady, Jordánska, Gruzie a Kazachstánu), kteří děti seznámili se svojí zemí, kulturou, tradicemi, historií i způsobem běžného života (děti se učili nová slova, tance, hry, ochutnali některá tradiční jídla). Škola dle mého zdání nadstandardně vytváří příležitosti k tomu, aby děti přišly do styku s lidmi z jiných kultur a seznamovaly se s různými formami žití.

\*Projekt Edison, realizovaný pod zaštitěním organizace AIESEC, je akce, během níž do ČR přijede osm vysokoškolských studentů z různých zemí světa a stráví vždy jeden týden na více mateřských, základních či středních školách. Přijíždějící praktikanti jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří jsou pověřeni reprezentací své země. Snaží se představit sociální, ekonomickou, politickou i kulturní stránku prostřednictvím her, prezentací, diskuzí apod.

Hlavním cílem projektu je propojení mladých lidí odlišných kultur a národností, jejich seznámení se zvyky, tradicemi a situací v jiných zemích a prolomení prohlubující se mezikulturní bariéry.

*„Vizí projektu je tolerance a příznivé společné soužití české společnosti s různými kulturami a národy, a to na základě jejich porozumění a omezení předsudků a stereotypů. Díky multikulturní atmosféře, vyvolané zahraničními stážisty, oživuje výuku a zvyšuje zájem o studium mezi žáky a studenty a učí je nebát se odlišného.“ (organizace AIESEC, <https://aiesec.cz/pro-skoly/>)*

### **Kritérium: 3.3.**

***„Učitel vede žáky k porozumění hodnotám občanské společnosti a k dovednostem potřebným pro participaci v občanské společnosti“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 25).***

#### ***Indikátor: 3.1.1.***

***„Učitel u dětí rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem, dovednost zaujmout a objasnit vlastní stanovisko, dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 25).***

#### ***Poznámky:***

I tento faktor byl ve třídě ve velké míře naplněn. Jak již bylo zmíněno, děti jsou ve třídě vedeny k argumentaci a jsou záměrně vystavovány takovým situacím, kdy musí společně vymýšlet vhodná řešení, na nich se domluví. Situace je pro děti o to náročnější, že se jedná o heterogenní kolektiv i z hlediska věkového (1. a 5. třída). Děti v hodinách často diskutují, jsou k sobě zdvořilí, neskáčou si do řeči. Učitel je často vybízí k argumentaci či se doptává, aby je k pádným argumentům dovedl. Učí je také vlastní reflexi práce, čemuž odpovídají i žákovské knížky. Žák se v nich hodnotí každý měsíc a odpovídá například na otázky: Co se mi podařilo? Jak jsem to poznal/poznala? Co bych měl/a zlepšit?

#### ***Indikátor: 3.3.2.***

***„Učitel pomáhá dětem porozumět, jak předsudky a stereotypy mohou ovlivnit jejich postoje a chování“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 25).***

#### ***Poznámky:***

Tento aspekt přímo nešlo zaznamenat v hodinách (blocích), kterých jsem se účastnila, jelikož kolektiv třídy se již nyní projevuje jako pospolitý a respektující. Lehce je ale možné vyvozovat zásluhy učitele, který opravdu mimořádně pracuje na sociální stránce třídy. Jeho záměr o rozvoj dětí v tomto směru můžeme vydedukovat i z výňatku jeho slov, které vynesl po týdenním projektu Edison: *„Děti byly z návštěvy nadšené, odnesly si plno informací, zážitků, ale hlavně vědomí o tom, že NEJSME HORŠÍ, NEJSME LEPŠÍ, ALE JSME JINÍ. A že se snad povedlo zbourat i některé předsudky, o tom není pochyb.*

### **Indikátor: 3.3.3.**

***„Učitel podporuje děti ve slušném, poctivém, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v očekávání téhož chování od druhých“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 25).***

*Poznámky:*

Za naplnění tohoto aspektu „mluvila“ sama třída a její atmosféra. Mezi žáky nebyla nezdravá soutěživost ani se nevyskytovaly projevy konkurenčních vztahů. Děti spolu moc hezky komunikovaly, pomáhaly si, naslouchaly a fungovaly opravdu pospolitě. Je vidět, že učitel s žáky dlouhodobě pracuje po sociální stránce, jelikož přístup dětí byl velmi ohleduplný a empatický.

### **Indikátor: 3.3.4.**

***„Učitel vede děti k osobní zodpovědnosti za péči o životní prostředí a vytváří příležitosti, v nichž děti mohou tuto osobní zodpovědnost prožívat v praktických situacích“ (Kargerová a kol., 2012, str.: 25).***

*Poznámky:*

Žáci se velice aktivně zapojují do dění a života v obci. Během tohoto roku se zúčastnili projektů: Uklidme Česko, během něhož vyrazily uklízet okolí, Dnu proti rakovině, kdy vybírali peníze od lidí z okolí na sbírku pro nadaci, Školu v přírodě, strávili den s hasiči či během dne zvířat adoptovali sovu apod. Ve třídě pravidelně třídí odpad a recyklují. Škola také spolupracuje s dalšími subjekty, např. s knihovnou, divadelním spolkem, základní uměleckou školou i mateřskou apod.

### **Indikátor: 3.3.5.**

***„Učitel umožňuje participovat na rozhodnutích třídy a školy s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků“ (Kargerová a kol., 2011, str.: 25).***

*Poznámky:*

Děti se podílejí na tvorbě třídních pravidel i na volbách do školního parlamentu, který se na škole snaží v co největší míře přiblížit realitě (volební urna, plenta, volební lístky,

kandidáti připravují prezenční plakáty, sčítání lístků) učitel jim dává prostor k vyjádření u různých problémů, vede žáky ke kritickému myšlení.

### **Dílčí závěr:**

Cílem této části bylo zjistit, jakým způsobem učitel pracuje s třídou a zda lze tvrdit, že společné vzdělávání ve třídě probíhá efektivně a kvalitně. K vyvození tohoto závěru bylo užito pozorovacího archu a publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011), která ve velké míře koresponduje s formulacemi z dokumentu Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura, 2012). Výsledky byly vyvozeny po pozorování celého průběhu dne a doplněny o nestrukturované rozhovory s tímto učitelem i dalšími pedagogy.

Z pozorování vyplývá, že učitel se třídou dlouhodobě pracuje hodnotně, což se promítá ve funkčnosti třídního kolektivu. Všichni žáci velmi hezky spolupracují, jednají empaticky, pomáhají si a jsou vůči sobě ohleduplní a tolerantní. Učitel ke každému žákovi i rodině přistupuje s respektem a až nadstandardně s nimi spolupracuje. Rodiče se pravidelně zapojují do života školy a podílejí se na mnohých rozhodnutích ohledně vzdělávání. Jsou s učitelem v úzkém kontaktu (sezení žák-rodíč-učitel, email, Facebook, osobní setkávání, pravidelné akce školy apod.) Pedagog také velmi zodpovědně přistupuje ke svému profesnímu rozvoji a pravidelně absolvuje různé formy vzdělávání nebo je sám jejich iniciátorem. Ve třídě vytváří rovné příležitosti ke vzdělávání každého žáka, s dětmi jedná s respektem, bez předsudků a stejné hodnoty, vedoucí k uznávání odlišnosti, buduje i u nich. Zapojuje děti do mnohých akcí, jež přispívají k odbourávání kulturních i jiných bariér a ke každému žákovi přistupuje velmi individuálně. To je možné především díky jeho dobré znalosti každého žáka. Učitel si je vědom odlišností dětí ve sféře schopností, dovedností, dosavadních vědomostí, jejich věkové vyspělosti, charakterových dispozic, vlivu rodinného zázemí či zdravotního stavu a adekvátně na to reaguje volbou témat, gradovanými úlohami, didaktickými situacemi apod.

V závěru této části lze tedy tvrdit, že učitel ve veliké míře naplňuje konkrétní kritéria z oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty uvedené v publikaci Kompetentní učitele 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011) a jeho práce může být hodnocena jako kvalitní a pro-inkluzivně orientovaná.

## **Interpretace dílčí výzkumné otázky 2.1**

### **9.2.1 Postoje rodičů vybrané školy k inkluzi**

**Výzkumná otázka č. 1.: Co pro Vás bylo prioritní při výběru školy pro Vaše dítě? Na základě čeho jste se rozhodli?**

Dotazovaní respondenti odpovídali na otázku, co pro ně bylo prioritní při výběru nynější školy. Uváděli, že si ji zvolili především kvůli bezpečnému prostředí, příjemným, vzdělaným a nadšeným pedagogům, kteří mají vize a ví, kam směřují, dojezdové vzdálenosti, malému počtu dětí ve třídě, výuce vedené ke kritickému myšlení i etice, integrované tematické výuce, individuálnímu přístupu, moderním způsobům vyučování i na základě doporučení, referencí či se rozhodli po osobní návštěvě školy a zhlédnutí výuky.

**Shrnutí:** Z výpovědí rodičů vyplývá, že školu volili na základě svého přesvědčení o její kvalitě nebo kvůli konkrétním aspektům, kterým přikládali váhu. Jejich reakce byly obšírnější, neuváděli jen argument, že se jednalo o spádovou školu, všichni měli alespoň jeden jiný důvod, proč si vybrali právě tuto instituci.

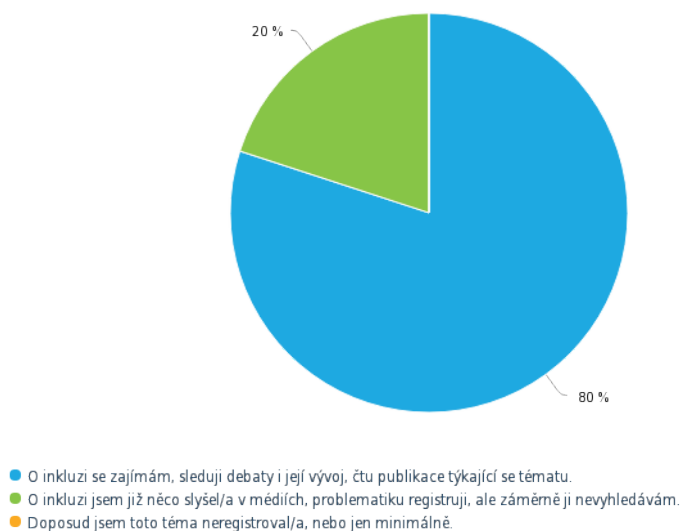
**Výzkumná otázka č. 2.: Zaškrtněte variantu, která nejvíce odpovídá vašemu přístupu:**

Čtyři dotazovaní uvedli (80%), že o téma inkluze jeví zájem a sledují debaty i její vývoj, čtou publikace, které se týkají tohoto tématu. Jeden respondent zmínil, že o ní již něco slyšel v médiích, ale záměrně informace nevyhledává.

**Shrnutí:** Tato otázka si za cíl kladla zjistit zájem a informovanost rodičů v oblasti inkluzivní edukace. Ukázalo se, že je pro ně toto téma atraktivní, jelikož čtyři z pěti dotazovaných uvedli, že sledují debaty i její vývoj a vyhledávají literaturu této tematiky. Důležitým aspektem je také, kde informace vyhledávají a čerpají, jelikož je problematiky společného vzdělávání v médiích značně nejasná. To už však nebylo záměrem tohoto šíření.

### Graf č. 6: Zájem o téma společného vzdělávání

Zaškrtněte variantu, která nejvíce odpovídá vašemu přístupu:



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

### Výzkumná otázka č. 3.: Máte sám/sama osobní zkušenost, která se pojí s tématem inkluze?

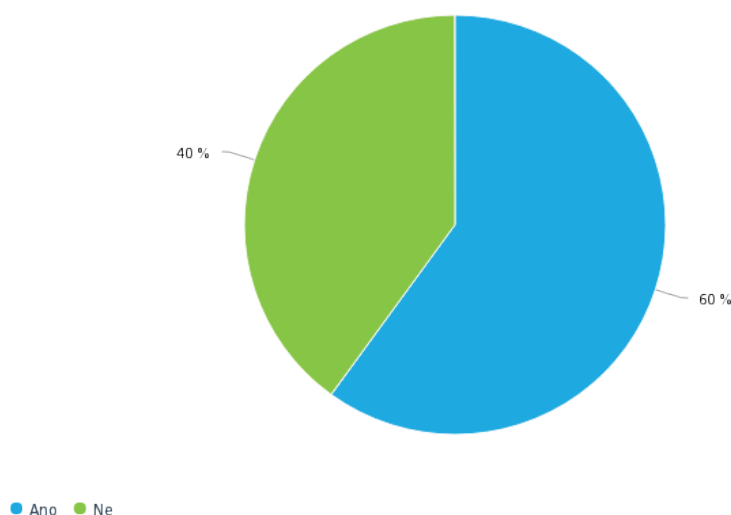
Tři respondenti (60% dotazovaných) uvedli, že mají osobní zkušenost, která se pojí s tématem inkluze. Nikdo z nich však nezmínil, že by ji nabyli ve vybrané škole. Rodiče konkrétně zmiňovali prožitek z MŠ (vzdělávající dle programu Začít spolu), předchozí běžné školy, ze které žák/žákyně přestoupil/a kvůli vyloučení z kolektivu a šikaně či z osobního/soukromého života, kdy dotazovaný uvedl, že mají v blízkosti osoby, jichž se týká.

**Shrnutí:** Tři dotazovaní uvedli, že mají osobní zkušenost, které se pojí s tématem inkluze. Nikdo z nich neuvedl, že ji mají z oslovené školy.



### Graf č. 7: Osobní zkušenost s tématem inkluze

Máte sám/sama osobní zkušenost, která se pojí s tématem inkluze?



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

#### Výzkumná otázka č. 4.: Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky?

(Teze jsou myšleny všeobecně, nikoli ve vztahu k nynější škole)

Cílem této otázky bylo zjistit, do jaké míry se rodiče dětí této školy (konkrétní, vybrané třídy) ztotožňují s uvedenými výroky, které bylo možné zaznamenat v různých médiích. Všechny však různě interpretovaly výsledky výzkumu, který se zabýval názory veřejnosti ke společnému vzdělávání, společnosti EDUin (Tisková zpráva, 2017).

Z dotazování vyplynulo, že větší část rodičů si myslí, že společné vzdělání není dobře zajištěné a připravené (4 z nich uvedli, že souhlasí či spíše souhlasí). Dva respondenti uvedli, že mají obavy z celkového poškození školství, zatímco 3 obavy nepotvrdili (s výrokem nesouhlasí či spíše nesouhlasí). Jeden dotazovaný potvrdil tezi, že se obává újmy žáků ve třídách, ale čtyři rodiče uvedli, že nesouhlasí či spíše nesouhlasí. Většina aspekt inkluze ve třídě pojímá jako důležitý pro přítomnost jejich dětí, konkrétně 4 osoby potvrdily, že souhlasí či spíše souhlasí.

Rodiče měli možnost se k této otázce volně vyjádřit a cokoliv dodat. Jeden z respondentů uvedl: „*Děti by měly přicházet od raného věku do kontaktu s*

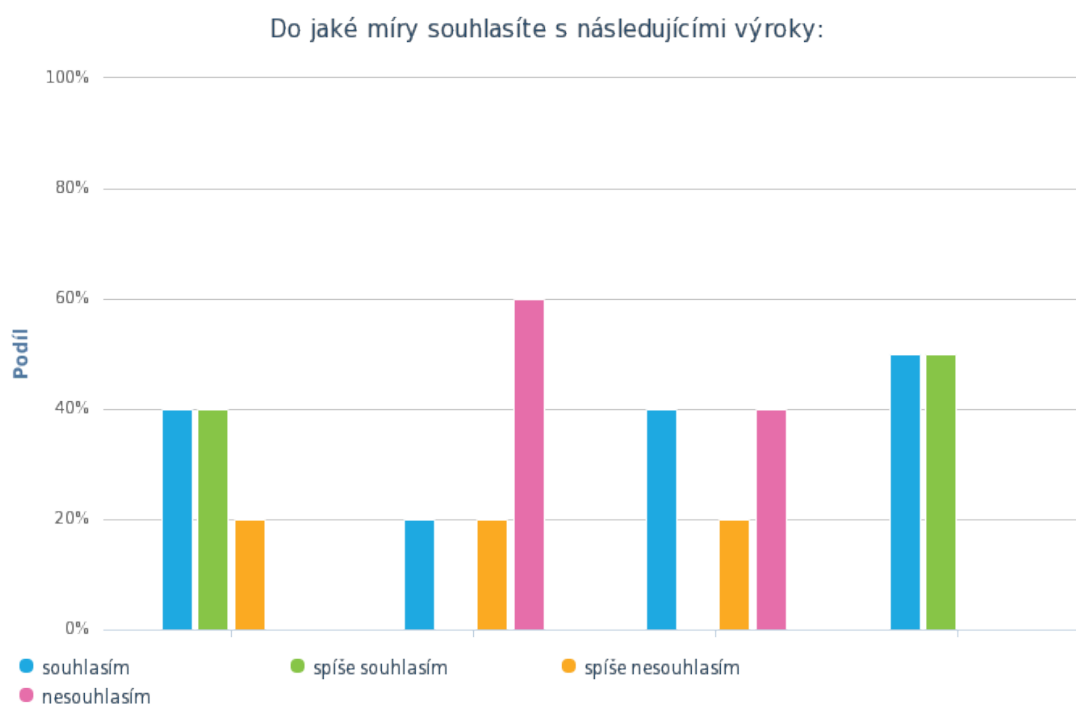
„handicapovanými“, aby byly schopny se naučit s nimi komunikovat, pracovat ve skupině a celkově fungovat. Věřím, že pak z nich mohou vyrůst dospělé osoby, které budou schopné respektovat odlišnosti a budou se s citem zastávat slabších skupin.“ Další respondent odůvodnil svá spíše negativní tvrzení špatnou zkušeností z předchozí školy a dodal, že na této škole je jeho pouze pozitivní.

**Tabulka č. 7: Míra souhlasu/nesouhlasu s výroky týkající se společného vzdělávání**

<b>Teze:</b>	<b>Míra souhlasu respondentů:</b>
Inkluze není dobře připravená a zajištěná	2 respondenti souhlasí  2 respondenti spíše souhlasí  1 respondent spíše nesouhlasí
Mám obavy z újmy žáků ve třídách	1 respondent souhlasí  1 spíše nesouhlasí  3 respondenti nesouhlasí
Mám obavy z celkového poškození českého školství.	2 respondenti souhlasí  1 spíše nesouhlasí  2 nesouhlasí
Mám pocit, že je aspekt inkluze důležitý pro přítomnost mého dítěte ve třídě.	2 respondenti souhlasí  2 respondenti spíše souhlasí  1 respondent se nevyjádřil

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

**Graf č. 8: Míra souhlasu/nesouhlasu s výroky týkající se společného vzdělávání**



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

**Shrnutí:** Rodiče potvrdili výrok, že inkluze není dobře připravená a zajištěná (80% respondentů). Nadále uvedli, že všeobecně spíše nemají strach z újmy žáků ve třídách (4 oslovení souhlasí či spíše souhlasí) ani z celkového poškození školství (3 oslovení souhlas nebo spíše souhlasí). Zároveň také vyslovili, že tomu je jinak ve vztahu k jejich škole a většina z nich shledává její aspekt ve třídě jako důležitý pro jejich děti (2 rodiče souhlasili, 2 spíše souhlasili).

#### **Výzkumná otázka č. 5.: Do jaké míry souhlasíte s tezemi?**

Cílem otázky bylo zjistit, zda rodiče dětí vnímají odlišně inkluzivní edukaci vzhledem k prostředí, tedy zda vidí rozdíl v přínosu v běžné a inovativní škole. Odpovědi potvrdily, že si rodiče myslí, že je pro žáka se SVP přínosné se vzdělávat na inovativní škole. S výrokem zapojení do hlavního vzdělávacího proudu na běžné škole respondenti již souhlasili méně.

Dotazovaní u této otázky měli prostor pro vyjádření a uváděli například: odp. 1.: „Vtaženo k prvnímu bodu - pokud mluvíme o běžné škole, kde je 30 dětí ve třídě a snad k

*dispozici asistent. Záleží, ale na druhu speciálních vzdělávacích potřeb a počtu již integrovaných dětí – vidím to max. na 2 děti s lehčími problémy na třídu. Volila bych každopádně menší kolektivy (do 20 dětí ve třídě)“ Odp.2.: „Záleží na jedinci a míře jeho SVP. Pro někoho může být zařazení do běžné školy OK. Pro jiného ne a naopak.“*

**Tabulka č. 8: Míra souhlasu s tezemi ohledně přínosu prostředí**

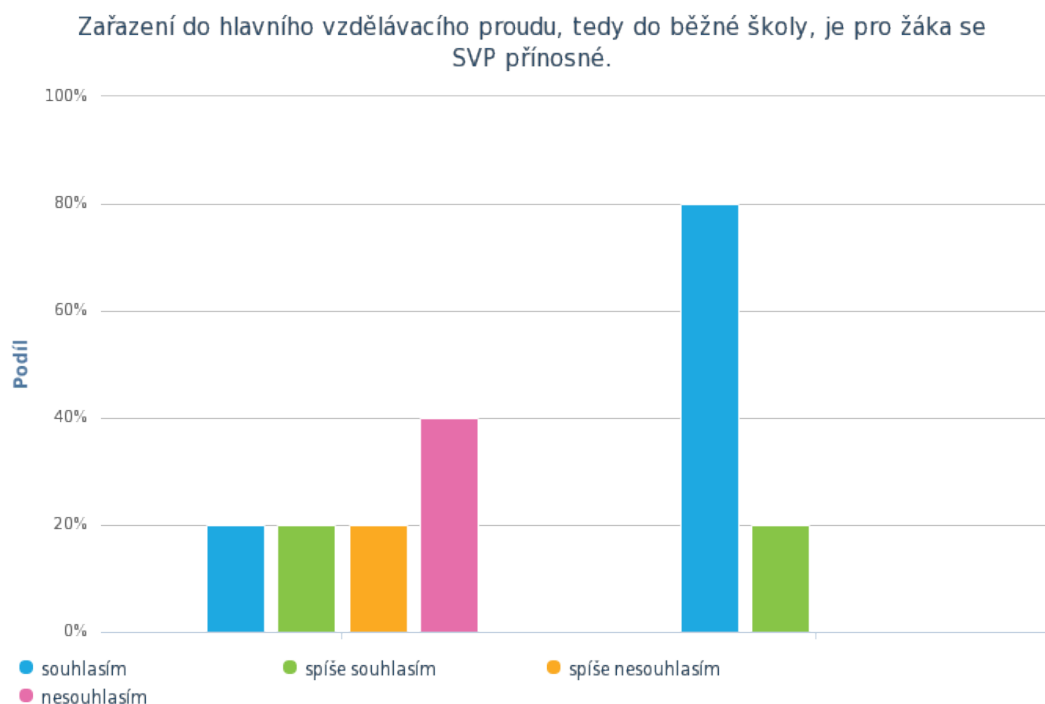
<b>Teze:</b>	<b>Míra souhlasu a počet respondentů:</b>
Zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, tedy do běžné školy, je pro žáka se SVP přínosné.	1 respondent souhlasí 1 respondent spíše souhlasí 1 spíše nesouhlasí 2 nesouhlasí
Zařazení do *inovativní školy je pro žáka se SVP přínosné.	4 respondenti souhlasí 1 spíše souhlasí

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

**Shrnutí:** Většina rodičů jako přínosnější prostředí pro vzdělávání žáků se SVP sledává inovativní školy. Někteří dotazovaná vyjádřili, že za stěžejní faktor považují počet dětí ve třídě či konkrétní SVP. Jeden respondent uvedl, že běžné školy nepovažuje za vhodné vzhledem k předchozí zkušenosti.

### Graf č. 9: Míra souhlasu s tezemi ohledně přínosu prostředí

Graf zobrazuje uvedené teze ve stejném pořadí jako v tabulce zprava doleva.



Zdroj: Survio (vlastní šetření)

### Výzkumná otázka č. 6.: Jaký je Váš postoj k inkluzi?

U této otázky respondenti uváděli různé výpovědi. Dva dotazovaní uvedli, že je jejich postoj kladný. Jeden z nich napsal, že „*Inkluze může handicapované děti velmi posouvat*“, druhý, že zastává kladné stanovisko, ale závisí dle něj na konkrétní situaci, a proto považuje za nutné vyhodnocovat situaci individuálně. Nadále jeden respondent odpověděl, že ke společnému vzdělávání zastává neutrální stanovisko, jelikož považuje za vhodnější, aby se k situaci vyjádřili odborníci, za něž považuje především lékaře. Dva z oslovených uvedli spíše negativní stanovisko. Jeden respondent svůj přístup zdůvodnil špatnou předchozí zkušeností, pro druhého představuje společné vzdělávání špatně načasovaný a nepromyšlený trend.

**Shrnutí:** Postoje zúčastněných respondentů jsou v rovnováze, jelikož dva z nich uvedli kladný postoj, dva negativní a jeden neutrální.

## **Dílčí závěr:**

Tato část si za cíl kladla zjistit a vyhodnotit všeobecná postoje rodičů ke společnému vzdělávání. Konkrétně zpracovává názory těch rodičů, jejichž děti docházejí na základní školu vyučující programem Začít spolu do třídy, v níž vyučuje pedagog, jehož práce naplňuje kritéria z publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011). Dalším cílem bylo prozkoumat, zda jeho hodnotná práce může pozitivně ovlivnit postoje zákonných zástupců k inkluzi alespoň v rámci této školy, tedy zda jsou stanoviska dotazovaných k inkluzivní edukaci pozitivní vzhledem k této instituci.

Výsledky ukázaly, že všeobecné postoje rodičů k inkluzi jsou v rovnováze, nelze tedy shrnout, že jsou čistě negativní či pozitivní. Čtyři respondenti (80% dotazovaných) uvedli, že se o inkluzi zajímají, sledují debaty i její vývoj či čtou publikace týkající se tohoto tématu. Společné vzdělávání je tedy pro většinu zúčastněných rodičů atraktivní téma. Nadále z větší části (80% účastníků) potvrdili tezi, že inkluzi považují za celkově, nikoli ve vztahu ke škole Začít spolu, za špatně připravenou a zajištěnou. Jeden zúčastněný dodal, že si stanovisko vytvořil po špatné předchozí zkušenosti z jiné vzdělávací instituce. I přes identifikaci s tímto názorem rodiče nemají strach z újmy žáků ve třídách (80% souhlasí či spíše souhlasí) a zároveň aspekt inkluze považují za důležitý pro přítomnost jejich dítěte v kolektivu (80% souhlasí či spíše souhlasí).

Dotazovaní shledávají zařazení žáka se SVP do inovativní školy jako přínosné (100% souhlasí či spíše souhlasí) zatímco vhodnost vzdělávání tohoto žáka na běžné základní škole potvrdili jen dva respondenti (40% souhlasí či spíše souhlasí). Rodiče nadále vyslovili, že za stěžejní považují počet žáků ve třídě či míru speciálních vzdělávacích potřeb jedince (80% dotazovaných). Mezi důvody, proč si pro své dítě vybrali právě tuto školu, rodiče uváděli, že pro ně bylo klíčové bezpečné prostředí, malý počet žáků ve třídě, reference školy a osobní zkušenost i účast na výuce, doporučení známých, příjemní pedagogové a jejich profesní životopisy i nadšení celého pedagogického sboru - jejich touha mít vize a sny, jakou cestou se chtějí ubírat. Nadále zmiňovali ocenění integrované tematické výuky, individuálního přístupu, věnování se

kritickému myšlení i etickému chování. Z těchto výpovědí rodičů vyplynulo, že ve školu a učitele mají důvěru.

Šetření ukázalo, že respondenti ke společnému vzdělávání zastávají různé postoje, výpovědi byly vyváženě kladné i záporné. Všichni se zároveň shodli, že považují za přínosné zařadit žáka se SVP do inkluzivní školy (100% respondentů) a shledávají jeho přítomnost důležitou pro jejich děti (80% respondentů). Za důležitý faktor úspěchu považují nízký počet žáků ve třídách a individuální vyhodnocování, dle míry SVP jedince. Lze tedy říci, že jejich přístup k inkluzi na této škole je pozitivnější než jejich všeobecné přesvědčení o společném edukaci žáků, jelikož pouze 40% z nich považuje za efektivní zařazovat děti se SVP do běžných škol. Můžeme tedy říci, že se kvalitní práce pedagoga promítá v postojovém přesvědčení rodičů, ale pouze na úrovni školy, nikoli ze všeobecného hlediska.

## 10 Závěr praktické části:

Jedním z hlavních cílů empirické části bylo zjistit, jaké postoje ke společnému vzdělávání zastávají pedagogové programu Začít spolu a vyhodnotit jejich doporučení, která by dle nich mohla vést k efektivnějšímu vývoji tohoto procesu. V rámci záměru bylo užito elektronického, dotazníkového šetření, aby byl zastoupen širší vzorek respondentů. Celkem bylo osloveno 14 škol ze všech krajů, v němž je program realizován, a vyplnilo ho 15 učitelů. Dotazovaným byla ve snaze o větší objektivnost výpovědí přislíbena anonymita (jejich i školy), a tudíž v závěru práce nelze vyvodit, zda byla zastoupena opravdu každá krajská oblast. Stejně tak není možné výsledek zevšeobecnit a tvrdit, že se jedná o postoje všech učitelů tohoto programu. Výsledky lze pojímat pouze jako ukázkový vzorek části z nich.

Prokázalo se, že většina dotazovaných zaujímá ke společnému vzdělávání kladné stanovisko (86,67% respondentů) a škola s programem Začít spolu dle nich představuje vhodné edukační prostředí pro žáky se SVP a žáky nadané (93,33%). Přínos programu ve vztahu ke společnému vzdělávání spatřují především ve slovním hodnocení žáků, kdy se mohou vyjádřit i k jiným stránkám jeho osobnosti a každého hodnotit vzhledem k jeho vlastnímu posunu. Někteří z nich také vyslovili, že je program vhodný především kvůli vytvořené komunitě školy, tedy součinnosti rodičů a učitelů. Za klíčový faktor úspěchu pedagogové považují spolupráci s rodinou žáka a pozitivní nastavení všech zúčastněných osob. Respondenti se také ve velké míře ztotožnili s tezemi, které vycházejí z publikace Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura, 2012), které ve velké míře koresponduje s publikací Kompetetní učitel 21. století: Mezinárodní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011).

Dílčím cílem šetření bylo zpracovat jejich doporučení a zaznamenat jaká pozitiva a negativa na společném vzdělávání spatřují. Učitelé odpovídali na otevřenou otázku, a tudíž se vyskytl velký výčet různých odpovědí. Mezi jejich radami se celkem sedmkrát objevilo doporučení mít v každém heterogenním kolektivu asistenta pedagoga, jenž by učiteli dopomohl s výukou. Mnoho z nich upozorňovalo na jejich nynější nedostatek, a proto také apelovali na zvýšení atraktivnosti a prestiže tohoto povolání adekvátním finančním ohodnocením. Nadále učitelé zmiňovali, že za důležité považují doplnění vzdělání,



v oblasti edukace žáků se SVP a žáků nadaných, a to obzvláště u pedagogů, jež se v heterogenní výuce cítí nejistě. Za stěžejní aspekt inkluzivní edukace považují někteří respondenti přívětivý přístup učitele a jeho „chuť“ učit, či snížení administrativní zátěže vzhledem ke školám a rodinám. Jejich uváděná negativa pak jasně vyplívají z již uvedených informací. Za ně pedagogové považují především vyšší administrativní zatížení škol a rodin i větší nároky kladené na jejich práci. Dotazovaní také upozornili na nepřipravenost některých škol ke společnému vzdělávání a dodali, že v takovéto instituci může inkluze více uškodit než pomoci. Respondenti si tedy uvědomují i jistá rizika, jež jsou s inkluzí spojena. Za pozitivní aspekty považují především její lidskou stránku a boření zažitých stereotypů vzhledem k odlišnosti (rozvoj empatie a osobnostně sociální stránky žáků, vytváření respektu vůči jinému názoru) a právě proto oceňují rozmanitý heterogenní kolektiv.

Druhým cílem bylo nastínit dobrou pedagogickou praxi zvoleného pedagoga a konfrontovat ji s požadavky stanovenými v publikaci Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011). Vybraná učitelka ve velké míře naplňuje kritéria z oblasti inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty a s dokumentem také pracuje. Heterogenní kolektiv se díky jejím zásluhám projevoval dobrými sociálními vztahy i vstřícnou atmosférou. Ve třídě dokázaly velmi efektivně spolupracovat děti odlišné věkově (1. a 5. třída) i děti s různou měrou podpůrných opatření (žáčka se selektivním mutismem, žák s dysgrafií, žáčka s dyslexií, děti z bilingvních a sociálně vyloučených rodin i žáci nadaní). A to velmi laskavě a s ohledem i respektem vůči sobě. Dílčím úkolem bylo zjistit, zda se práce této učitelky promítá do postojů zákonných zástupců dětí této třídy i vyhodnocení jejich postojů ke společnému vzdělávání. Rodiče, jež dotazník vyplnili, uvedli, že jsou jejich stanoviska k inkluzi pozitivní ve vztahu k inovativním školským institucím. Pro všechny dotazované rodiče představuje inovativní škola přínosné prostředí pro žáky se SVP i žáky nadané, zatímco pouze dva z nich vnímají tento přínos i u běžné školy. Někteří respondenti uvedli, že za stěžejní pojmají počet žáků ve třídách a roli učitele. Od toho se také odvíjely jejich uvedené motivy, proč si vybrali právě tuto školu. Každý z rodičů napsal alespoň jeden jiný důvod než, že se jednalo o spádovou instituci. Dotazovaní považovali za klíčové bezpečné prostředí školy, příjemné, vzdělané a nadšené pedagogy s vizí i jasným směrem vzdělávání a jejich osobní profily.

Oceňovali také malý počet žáků ve třídách, vedení k etice a kritickému myšlení, individuální přístup, moderní způsoby a integrovanou tematickou výuku. Pro většinu z nich (80%), představuje inkluze atraktivní téma, jelikož uvedli, že se o inkluzi zajímají, sledují debaty i její vývoj a čtou publikace, jež se jí týkají. Dva respondenti potvrdili, že inkluzi shledávají za nedobře připravenou a zajištěnou. Pouze jeden z nich uvedl, že má obavy z újmů žáků ve třídách a dodal, že tomu tak je na základě předchozí špatné zkušenosti, nikoli ve vztahu k této škole. Čtyři respondenti pak souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že je aspekt inkluze důležitý pro přítomnost jejich dětí ve třídě.

## Diskuse

V empirické části bylo zvoleno **smíšeného výzkumu**, čili kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu. Kvalitativní složka byla zastoupena přímým pozorováním práce učitele a třídního kolektivu a ukázala se jako vhodná pro objektivnější vyvození naplnění kvalit jeho práce. Dotazníkové šetření (elektronická i tištěná verze), které zastupovalo kvantitativní přístup, neposkytlo dostatečný výzkumný vzorek a to i přes to, že bylo uzpůsobeno velmi jednoduše (max. odhadovaná délka vyplnění 10 min.). Ze 14 ZŠ přišla odpověď jen od 15 respondentů (pedagogů) a pouze 5 dotazníků (33,33 % návratnost) bylo přijato od zákonných zástupců dětí vybrané třídy (kapitola 8.4.2). Nízký počet zastoupených je možné přisuzovat jejich časovému vytížení, nevhodně zvolené době k provedení šetření (přelom měsíce května/června – kdy školy pořádají mnoho akcí a projektů) či právě emailové formě (nepřikládání významu emailu, odložení vyplnění).

**Výsledky** ukázaly, že postoje zúčastněných pedagogů programu Začít spolu k inkluzivní edukaci jsou spíše kladné (86,67 %), i že se jejich stanoviska značně opírají o filosofii a principy tohoto programu a velkou měrou korespondují s publikací Profil inkluzivního učitele (Evropská agentura, 2011). Jejich výpovědi samozřejmě nemusí být zcela objektivní, ale anonymita dotazníku by jejich pravost měla z části umocnit (Gavora, 2010).

I vzhledem k nízkému počtu získaných dat, by se dalo předpokládat, že škola s tímto programem má potenciál ovlivnit změnu v postojích rodičů ke společné edukaci. A to, na základě přesvědčení většiny zúčastněných pedagogů o smyslu společného vzdělávání, i na základě výpovědí rodičů, kdy všichni uvedli, že inovativní školu shledávají jako přínosné prostředí pro vzdělávání žáků se SVP a nadaných (zatímco pouze 40,00 % z nich potvrdilo tuto tezi ve vztahu k běžné škole).

Proto mi přijde zajímavé se tématu nadále věnovat a **ověřit** tuto myšlenku **na větším výzkumném vzorku**. Již tak je ale zřejmé, že program Začít spolu svými inkluzivními principy a strategií, jež konkrétně formuluje v příručce Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (Kargerová a kol., 2011), představuje vhodné prostředí pro vzdělávání heterogenních žáků.

## **Závěr**

Diplomová práce si za cíl kladla zjistit postoje aktéru programu Začít spolu ke společnému vzdělávání, konkrétně mapovat názorová stanoviska některých pedagogů tohoto programu a následně na ukázce vybrané praxe, kdy učitel naplňuje kritéria stanovená v publikaci Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvalit ISSA (2012) z oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, určit, zda se jeho hodnotná práce a přesvědčení může promítat do postojů rodičů dětí této heterogenní třídy. V rámci toho bylo užito dotazníkového šetření a pozorování výuky učitele i třídního kolektivu.

Teoretická východiska práce byla věnována pojmům inkluze a integrace a vymežila jejich rozdíl. Představila inkluzivní edukaci jako vyšší stupeň kvality tohoto vzdělávání a ukázala jaký je aktuální směr a záměr legislativní politiky. Ukázalo se, že inkluze není trend, který by byl prosazován se ze dne na den, nýbrž jí předcházely několikaletý vývoj. Aktuálně se i Česká republika snaží následovat edukačně vyspělé země, které myšlenku, opírající se demokratické hodnoty a lidská práva, uvádějí již delší dobu do praxe, čímž odstraňují několikaletý selektivní a duální systém vzdělávání. Mnozí autoři tvrdí, že právě bariéry z hlediska postojů intaktní společnosti k lidem s postižením představují jednu z nejvlivnějších překážek při jejich začleňování (Collet, 2018). Na základě interakce obou skupin populace by se však dosavadní situace mohla změnit, jelikož proměna postoje je možná i u toho nejvíce zpevněného, relativně stálého. Je však důležité, jakým způsobem je toho dosahováno, i jaké další faktory jej podmiňují. Transformace postoje je podmíněna několika aspekty, například jeho extrémností či složitostí i názorovým souladem jedince se společenstvím, jež ho obklopuje. Rozhodně se nejedná o jednoduchý proces, proto nyní ani nelze očekávat, že se rychle změní přesvědčení veřejnosti o společném vzdělávání. Práce ukázala, že stěžejní osobou při realizaci inkluzivní edukace je pedagog. Právě v jeho rukách je i aplikace nynějších podpůrných opatření, která školám dopomáhají s realizací tohoto vzdělávání. Program Začít spolu, který má požadavky na inkluzivně orientovaného pedagoga vymezené v příručce Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (2012), již ve své podstatě představuje prostředí, jež naplňuje požadavky na vzdělávání heterogenního kolektivu. Tato publikace se ve velké míře shoduje

s dokumentem Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání, Profilem inkluzivního učitele (2012), jehož autoři na podkladě vědecké činnosti sestavili doporučení na vzdělávání budoucích, inkluzivních pedagogů. Program Začít spolu tedy disponuje velice konkrétním návodem na úspěšnou inkluzivní edukaci. Právě proto se empirická část práce věnuje společnému vzdělávání v tomto programu.

Jedním z cílů praktické části tedy bylo zjistit, jaké postoje ke společné edukaci zastávají někteří učitelé tohoto programu. V rámci toho bylo osloveno celkem 14 škol po celé České republice a odpověď přišla od 15 pedagogů. Většina z nich (86,67 %) charakterizovala své stanovisko k inkluzivnímu vzdělávání jako kladné a zároveň také program Začít spolu shledává za vhodný ke vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných (93,33 %). Jejich pohled na přínos programu vzhledem ke vzdělávání těchto žáků se shoduje s již uvedenými principy inkluzivní edukace v teoretické části. Dotazovaní oceňovali slovní hodnocení, které jim umožní hodnotit každého vzhledem k jeho vlastnímu posunu (7 respondentů), vytvořenou komunitu lidí postavenou na úzké spolupráci s rodiči (12 respondentů) i v uzpůsobení třídy do center aktivit, které zajistí lepší organizaci výuky a individualizaci obsahu (11 respondentů). Téměř všichni učitelé se ve velké míře ztotožňovali s tezemi, které stanovila Evropská agentura v publikaci Profil inkluzivního učitele (2012). Respondenti uvedli, že heterogenitu kolektivu vnímají jako obohacující aspekt (93,33 % souhlasí či spíše souhlasí) a také souhlasili s tím, že má každý právo na vzdělání (100% souhlasí či spíše souhlasí). Učení pro ně představuje sociální aktivitu (93,33 % souhlasí či spíše souhlasí) a za důležité považují sebeurčení a autonomní jednání žáků (100% souhlasí či spíše souhlasí). Potvrdili, že se snaží přizpůsobovat aktivity tak, aby se každý žák rozvíjel do svého maxima (100% souhlasí či spíše souhlasí), i že pravidelně absolvují nějaké formy vzdělávání (100% souhlasí či spíše souhlasí). 86,67 % dotazovaných uvedlo alespoň jeden přínos inkluze ve vztahu ke společnosti (dva respondenti se nevyjádřili). Ty spatřovaly především v lidském přístupu, v rozvoji empatie i respektu k odlišnosti, v podpoře účasti těchto lidí na životě společnosti (zaměstnání, vzdělání). Z toho pak vyplývala jejich zmíněná pozitiva vztahovaná již přímo k inkluzivní edukaci (ocenění heterogenního kolektivu, rozmanitosti, rozvoj sociálního citění i osobností žáků). Za negativní považují především velkou administrativní zátěž škol i rodin, i fakt, že některé školy nejsou na tento způsob vzdělávání připraveny. Za klíčový faktor

společného vzdělávání považuje většina z nich kooperaci i kladný přístup zúčastněných. Konkrétní návrhy na zefektivnění vzdělávání se vztahovaly k zastoupení asistenta (pedagoga i osobního) ve třídě či ke změnám strategií výuky (frontální hodnocení, individualizace obsahu vzdělávání).

Ukázalo se, že vybraný učitel ZŠ s programem Začít spolu naplňuje kritéria z oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty z publikace Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (2012) a zasazuje se rovné zapojování všech žáků do vzdělávání i kolektivu. Pedagog s dětmi jednal s respektem a úctou, připravoval každému individualizované materiály i úlohy, přizpůsoboval činnosti tak, aby se do nich začlenily všechny děti. Příkladná byla i jeho spolupráce s rodinami, které hojně zapojoval do aktivit školy. Jednou z nich byl i projekt Edison (AIESEC), jehož vizí je tolerantní a příznivé soužití lidí různých kultur. Na základě zprostředkování setkávání lidí odlišných národností se tak prosazuje o bourání zažitých stereotypů a bariér.

Zákonní zástupci dětí této třídy uvedli, že si školu vybrali především kvůli bezpečnému prostředí, kvalitním pedagogům s jasným cílem vzdělávání, integrované tematické výuce vedoucí ke kritickému myšlení a etice, malému počtu žáků dětí ve třídách, individuálnímu přístupu či na základě získaných referencí. 80% z nich potvrdilo, že je pro ně téma společného vzdělávání atraktivní, sledují debaty i jeho vývoj, čtou publikace, jež se ho týkají. Většina (80% respondentů) z nich považuje inkluzi za špatně připravenou a zajištěnou a 40% z nich má obavy z celkového poškození školství. Jeden respondent uvedl, že má strach z újmy žáků ve třídě, což zdůvodnil špatnou zkušeností s tímto vzděláváním z předchozí školy a uvedl, že tomu tak není nyní. Rodiče (80% respondentů) však stále shledávají aspekt inkluze za důležitý pro přítomnost jejich dětí ve třídě. Někteří ocenili (40%), že takto uskupený kolektiv může odbourávat zažité stereotypy a vést děti k respektování odlišnosti. Všichni zákonní zástupci pak souhlasí (80% souhlasí, 20% spíše souhlasí) s tím, že zařazení žáků se SVP a žáků nadaných do inovativních škol je přínosné, zatímco přínosnost běžné školy potvrdili jen dva z nich (20% souhlasí, 20% spíše souhlasí).

## **Seznam použitých zkratk**

SVP speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ školské poradenské zařízení

ZŠ základní škola

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura:

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.

BLOEMERS, Wolf, HAJKOVA, Vanda. *Richtung Inklusion in Europa*. Berlin, 2006. ISBN 978-3-86596-029-0



BOWE, F. G. *Handicapping America: Barriers to disabled people*. New York: Harper a Ro. 1978. ISBN 978-0060104221

COLLET, Chris. *Disability and inclusion in early years education*. London, 2018. ISBN: 978-1-138-63827-3

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. *Profil inkluzivního učitele*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012. ISBN 978-87-7110-317-5

FARRELL, Peter, Ruth KERSHNER a Peter HICK. *A psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. London; New York, NY: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-39049-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HODKINSON, Alan. *Key issues in special educational needs & inclusion*. 2nd edition. Los Angeles, CA: SAGE Publications, [2016]. ISBN 978-1-4739-1224-3.

HORŇÁKOVÁ, Marta. *Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah?*. EFETA - otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím. 2006, **16**(1), 2-4. ISSN 1335-1397.

CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1321-5.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KARGEROVÁ, Jana a kol. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step Česká republika, o. s., 2011.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, ed. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. 1995, ISBN 80-7178-033-4

MICHALÍK Jan, BASLEROVÁ Pavlína, FELCMANOVÁ Lenka a kol., *Katalog podpůrných opatření, obecná část, pro žáky s potřebou podpory ve zdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*, 2015, ISBN 978-80-244-4654-7

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. 2., upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠIROKÝ, Jan. *Psaní a prezentace odborných textů*. Praha: Leges, 2019. Praktik (Leges). ISBN 978-80-7502-340-7.

TOMKOVÁ, Anna. *Rámcové profese učitele: hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

TULÁČEK, Jan. *Člověk a lidská práva.* Praha: Albatros, 1992. ISBN 80-00-00344-9.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální.* 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství.* Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.

#### **Internetové zdroje:**

BABANOVÁ, Anna, ŠKARDOVÁ, Mirka. Potřebujeme, aby učení dávalo smysl všem aneb jak inkluze a integrace fungují ve školách. 2018, dostupné z: [http://www.zacitspolu.eu/images/files/2018\\_inin.pdf](http://www.zacitspolu.eu/images/files/2018_inin.pdf)

EDUin, Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?. 2017, dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>

HOVLAND, C. I., JANIS, I. L., & KELLEY, H. H. (1953). *Communication and persuasion; psychological studies of opinion change.* New Haven, Yale University Press. Dostupné z: <https://www.worldcat.org/title/communication-and-persuasion-psychological-studies-of-opinion-change/oclc/187639>

KUNTER, Mareike. (2011). *Motivation als Teil der professionellen Kompetenz-Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften [Motivation as a component of professional competence - Research findings on teacher enthusiasm]. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* 259-275. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/286877180\\_Motivation\\_als\\_Teil\\_der\\_professionellen\\_Kompetenz-](https://www.researchgate.net/publication/286877180_Motivation_als_Teil_der_professionellen_Kompetenz-)

Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften Motivation as a component of professional competence - Research findings on teacher enthusiasm

LOREMAN, Tim. *Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?”*. 2007, dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/236029238\\_Seven\\_pillars\\_of\\_support\\_for\\_inclusive\\_education\\_Moving\\_from\\_Why\\_to\\_How](https://www.researchgate.net/publication/236029238_Seven_pillars_of_support_for_inclusive_education_Moving_from_Why_to_How)

Elektronické dotazníky tvořené pomocí SURVIO. © 2019 [ONLINE]. [cit. 1. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/>

UNESCO, 2000, *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action*. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

#### **Citovaná legislativa:**

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2015 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 8. 5. 2019]. Dostupné z: <http://zakonyprolidi.cz/cz/2015-82>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 1. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Ústavní zákon č. 162/1998, kterým se mění Listina základních práv a svobod, 1998 [online]. [cit. 1. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-162>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016 [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [cit. 31. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Ukázka dotazníku pro pedagogy ZŠ Začít spolu

Příloha 2 – Ukázka dotazníku pro rodiče